

# **Alma Mater Studiorum Università di Bologna**

---

**DOTTORATO DI RICERCA IN**  
Discipline delle Attività Motorie e Sportive  
Ciclo XXIV

Settore Concorsuale di afferenza: 05/L1

Settore Scientifico disciplinare: M-EDF/02

***ANALISI DELLA RELAZIONE TRA TEMPERAMENTO, STATI  
PSICOBIOSOCIALI E VARIABILI PSICOFISICHE RISPETTO A DIVERSI  
COMPITI E STRATEGIE METODOLOGICHE***

**Presentata da: Francesco Paolo Montemurro**

**Coordinatore Dottorato: Prof. Salvatore Squatrito**

**Relatore: Dott. Andrea Ceciliani**

Esame finale anno 2012

## **ABSTRACT**

L'attività fisica produce effetti benefici a livello mentale (Biddle et al., 2004) e sembra agire sull'emozione modificando attitudini e motivazioni verso la pratica motoria (Digelidis et al., 2003) a partire da sensazioni elementari come il piacere o la noia del fare (Spray et al., 1999). Tali effetti sembrano confermare l'esistenza della zona individuale di funzionalità ottimale (IZOF model, Hanin, 2000) nella quale si possono manifestare diversi stati di emozione piacevole e spiacevole.

Da questi presupposti abbiamo sviluppato un progetto che comprendeva l'analisi di due studi volti a verificare gli effetti dell'attività motoria e sportiva, applicabile in ambito scolastico, sui comportamenti di adattamento sociale e sulla self efficacy dei bambini. Un terzo studio, di analisi qualitativa, è stato realizzato nell'ambito del calcio, per verificare la correlazione tra orientamento motivazionale dei genitori e comportamenti di adattamento sociale dei figli.

Gli strumenti di rilevazione dei livelli di adattamento sociale (Caprara et al, 1992) e self efficacy (Colella, 2008), sono stati somministrati prima e dopo il trattamento delle relative attività motorie mentre, l'orientamento motivazionale dei genitori (Borgogni et al, 2004) è stato rilevato una sola volta e confrontato con l'adattamento sociale dei figli.

Il modulatore del primo studio, rappresentato da attività ad alto contenuto emotivo (es. acrobatica) o aggressivo (es. giochi di lotta e rissa) ha mostrato variazioni significative ( $p < .05$ ) nei livelli di aggressività fisica-verbale e di comportamento pro sociale tra i gruppi sperimentali e quelli di controllo, confermando la letteratura sull'argomento (Pellegrini, in Storch e Roth, 2005; Vaughn, 2005; Tappern e Boulton, 2005), ribadendo le indicazioni trovate in letteratura su tali effetti positivi.

Il modulatore del secondo studio, rappresentato dal gioco sport rugby, sempre realizzato nelle ore curricolari di educazione fisica, ha evidenziato differenze significative ( $p < .05$ ) nell'aumentata self efficacy da parte del gruppo sperimentale, rispetto a quello di controllo, con effetto preponderante sulle femmine rispetto ai maschi.

Il terzo studio, descrittivo, ha evidenziato la possibile correlazione tra orientamento motivazionale dei genitori e instabilità emotiva dei figli in risposta a profili genitoriali tendenti alla leadership o al successo nell'ambito lavorativo. Anche tale studio, appositamente realizzato nell'ambito del calcio come disciplina sportiva fortemente radicata nella cultura italiana, si affianca, seppur con taglio diverso, a studi simili presenti in letteratura (Goldstein, 2008).

I risultati evidenziati mostrano effetti significativi ( $p < .05$ ), successivi al trattamento, sia sui comportamenti di adattamento sociale che sulla self efficacy a conferma, con quanto presente in letteratura, sull'importanza di determinate esperienze motorie in età scolare.

Differenze significative di genere si sono manifestate in generale nel comportamento aggressivo e, in particolare, nella self efficacy.

Anche l'orientamento motivazionale e le aspettative dei genitori, nei confronti dei figli giovani calciatori, sono risultati positivamente o negativamente influenti su aggressività fisica e verbale, comportamento pro sociale e inibizione emotiva.

In via preliminare, rispetto ai tre studi fondamentali realizzati, si è condotto uno studio descrittivo qualitativo, tendente a verificare le eventuali correlazioni tra temperamento dei bambini, sport praticato e comportamento sociale. Anche in tale studio differenze significative si sono allineate alla letteratura (Mazzone, 2004; Backmand, 2001) rispetto a possibili inferenze tra il temperamento e le altre variabili prese in considerazione. Tali evidenze ribadiscono l'influenza reciproca esistente tra tipo di attività svolta e aspetti emotivi e comportamentali.

## **ABSTRACT**

Physical activity has beneficial effects on the mental health (Biddle et al., 2004) and appears to impact on emotions and motivations changing an individual's attitudes toward the motor practice (Digelidis et al., 2003) via elementary sensations such as enjoyment or boredom (Spray et al., 1999). These effects seem to confirm the existence of the individual zone of optimal function (IZOF model, Hanin, 2000), which may occur in different states of pleasant and unpleasant emotions.

Starting from these assumptions, we developed a research project that included two main studies to individuate the effects of motor activity and sport, performed in a school context, on children's social adaptation behavior and self-efficacy. A third study, of qualitative nature, was carried out on young soccer players to verify the relationship between parents' motivational orientation and social adaptation behavior of children.

Assessments of social adjustment (Caprara et al., 1992) and self-efficacy (Colella, 2008) were carried out before and after the treatment, consisting in specific physical activities, whereas the motivational orientation of parents (Borgogni et al., 2004) was evaluated only one time and related with the social adaptation of children.

The first study, involving activities with high emotional impact (e.g., acrobatics) or aggressive impact (e.g., fighting and brawling games) showed significantly different changes ( $p < .05$ ) in physical aggression levels, verbal and prosocial behavior between the experimental and the control group, confirming what reported in the previous literature (Pellegrini, in Storch and Roth, 2005; Vaughn, 2005; Tappern and Boulton, 2005).

The second study used a rugby-based activity, proposed in physical education classes. The results showed a significant improvement ( $p < .05$ ) of self-efficacy in the experimental group, with a greater effect in females than in males.

The third, descriptive, study showed a relationship between emotional instability of children and a parental profile tending to the leadership or the success in the workplace. Even this study, specifically designed using soccer as a sport deeply embedded in Italian culture although from a different perspective, is in line with the previous literature (Goldstein, 2008).

The present results show a significant improvement ( $p < .05$ ), after the treatment, of both the social adjustment and the self-efficacy, confirming the importance of specific motor experiences during the school age, as emphasized in the previous literature.

Significant between-gender differences were observed for the aggressive behavior and the self-efficacy.

The motivational orientation and expectations of parents was found to positively or negatively affect the physical and verbal aggressivity, the prosocial behavior and the motional inhibition.

A preliminary qualitative study, preceding the three studies described above, was also conducted to analyze the relationships between the children's disposition, practiced sport and social behavior. Even in this study, significant findings were in agreement with the previous literature (Mazzone, 2004; Backmand, 2001) with respect to the relations between the disposition and the other considered variables. These findings confirm the mutual influence between the type of practiced activity and the emotional and behavioral aspects.

## INDICE

ABSTRACT .....	2
INTRODUZIONE .....	8
AMBITI DI STUDIO .....	10
LETTERATURA .....	11
PRIMO PROGETTO: “Temperamento, Adattamento sociale ed Educazione Motoria nella scuola primaria” .....	19
Obiettivi .....	19
SOTTOPROGETTO 1: “Analisi descrittivo-qualitativa tra temperamento e sport praticato” ...	19
Materiali e Metodi .....	19
Strumenti .....	19
Analisi dati .....	21
Risultati .....	27
SOTTOPROGETTO 2: “Effetti di diverse tipologie di attività motoria sui comportamenti di adattamento sociale” .....	28
Materiali e Metodi .....	28
Strumenti .....	28
Attività proposta “A” .....	30
Attività proposta “B” .....	34
Analisi dati .....	37
Risultati .....	39
SECONDO PROGETTO: “Giosport Rugby , effetti dell’attività motoria ad alto contenuto aggressivo e self efficacy” .....	41
Obiettivi .....	41
Materiali e Metodi .....	41
Strumenti .....	41
Attività Proposte .....	42
Analisi dati .....	43
Risultati .....	47
TERZO PROGETTO: “Orientamento motivazionale dei genitori ed effetti sull’adattamento sociale dei figli nel calcio” .....	48
Obiettivi .....	48
Materiali e Metodi .....	49

Strumenti .....	49
Analisi dati .....	50
Analisi ICASEE .....	51
Analisi TOM Test .....	53
Confronto profili genitoriali .....	54
Influenze dei profili genitoriali sugli ICASEE dei figli .....	60
Risultati .....	63
CONCLUSIONI .....	64
BIBLIOGRAFIA .....	70

## INTRODUZIONE

L'attività fisica e sportiva produce effetti benefici a livello mentale (Biddle et al., 2004) e sembra agire sull'emozione modificando attitudini e motivazioni verso la pratica motoria (Digelidis et al., 2003) a partire da sensazioni elementari come il piacere o la noia del fare (Spray et al., 1999). Tali risposte possono incrementare o decrementare la motivazione intrinseca verso la pratica motoria e sportiva (Biddle, 1999) in relazione alla soddisfazione più o meno alta che producono in chi in esse si cimenta (Deci e Ryan, 1985). Il mix di emozioni positive o negative vissute (Prince et al, 2005; Cogan et al., 1999; Jack et al., 1998) incide, comunque, sul senso di sé e sul reale livello di autostima in funzione del desiderio di riprovare o di evitare l'esperienza vissuta e aumenta la consapevolezza di sé, delle proprie possibilità e del senso di efficacia su determinate attività (Frijda, 1986; Deci, 1980).

Tali effetti sembrano confermare l'esistenza della zona individuale di funzionalità ottimale (IZOF model, Hanin, 2000) nella quale si possono manifestare diversi stati di emozione: ottima-piacevole; ottima-spiacevole; disfunzionale-spiacevole; disfunzionale-piacevole. Da questo presupposto generale, sono partite applicazioni nell'ambito dello sport (Price & Bundesen, 2005; Legrand & Apter, 2004; Digelidis et al. 2003; Jack & Ronan, 1998) e dell'educazione fisica (Spence & Lee, 2003), tendenti a determinare tipologie di attività e strategie didattiche capaci di influire sugli aspetti di orientamento motivazionale, senso di autoefficacia e adattamento sociale.

In Italia l'orientamento al compito, la determinazione di emozioni piacevoli e maggiore motivazione, sono state studiate nel campo dell'educazione fisica in età adolescenziale (Robazza e Bortoli, 2005; Robazza et al., 2006) e nel campo dell'educazione motoria in età scolare (Ceciliani et al., 2008). Tali studi, prevedevano di valutare l'efficacia di un programma d'intervento nell'ambito dell'educazione fisica (scuole secondarie di I e II grado) e del "Corpo, Movimento e Sport" (scuola primaria), destinato a modificare gli atteggiamenti e le emozioni scatenate da compiti potenzialmente rischiosi (esempio arrampicata e attività acrobatiche). Confrontando i risultati ottenuti con quelli registrati nei gruppi che avevano svolto normali attività motorie a basso rischio, si dimostrò che il programma era stato efficace nell'incrementare le emozioni piacevoli e il senso di autoefficacia motoria.

Proprio in riferimento all'ambito scolastico il questo contributo presenta una ricerca articolata in una serie di tre studi, in ambito pedagogico didattico, tendenti a verificare l'efficacia del modulatore "attività motoria/sportiva" rispetto alle variabili rappresentate dai comportamenti di adattamento sociale e dal senso di autoefficacia. La scuola è stata scelta per diversi motivi fondamentali: in primo luogo perché è l'unica agenzia educativa che raggiunge tutta la popolazione infantile; in



secondo luogo perché nell'ambito dell'educazione motoria e sportiva si può fare tanto e meglio per aiutare la formazione del bambino; in terzo luogo perché spesso si pensa che certi obiettivi non siano alla portata degli alunni o non trovino giusto spazio nel tempo curricolare previsto dalle norme scolastiche; l'ultimo motivo è l'estrema necessità di riavviare una educazione motoria che viene sottostimata rispetto agli obiettivi educativi che può perseguire a livello psicofisico.

I tre ambiti implicati nella ricerca, sono stati sviluppati sottoforma di 3 studi (Fig.1):

1. Il primo studio era formato da due sottoprogetti.
  - Il primo sottoprogetto ha analizzato le correlazioni tra Temperamento, adattamento sociale, pratica sportiva, età e genere. Tale studio, preliminare agli altri, ci ha permesso di verificare quale variabile fosse più sensibile ai trattamenti successivi tra il temperamento e l'adattamento sociale del bambino. I risultati ottenuti ci hanno permesso di verificare come la seconda variabile fosse quella idonea per i nostri obiettivi.
  - Il secondo sottoprogetto ha verificato, attraverso uno studio ad impianto sperimentale, gli effetti di attività ad alto contenuto emotivo e ad alto contenuto aggressivo, sui comportamenti di adattamento sociale in bambini di età compresa tra 8-10 anni, frequentanti le classi 3, 4 e 5 di scuola primaria.
2. Il secondo studio, collegato ai risultati ottenuti nel secondo sottoprogetto del primo studio e sempre realizzato in ambito scolastico, ha esplorato gli effetti di attività sportive particolari (in questo caso il Giocosport Rugby) sul senso di autoefficacia (Self-Efficacy) di alunni frequentanti la classe 5 (9-10 anni). In linea generale, visti gli effetti del primo studio, mantenendo fisso il tipo di attività si sono verificati gli effetti su una seconda variabile ritenuta da noi importante.
3. Il terzo studio, stavolta in ambito sportivo e di carattere puramente descrittivo, ha esplorato, in stretta connessione con la letteratura sull'argomento, la relazione esistente tra orientamento motivazionale dei genitori e comportamenti di adattamento sociale dei figli. Lo studio è stato realizzato nell'ambito del calcio per motivi legati al suo radicamento nella cultura del nostro paese, tanto da esserne lo sport nazionale.

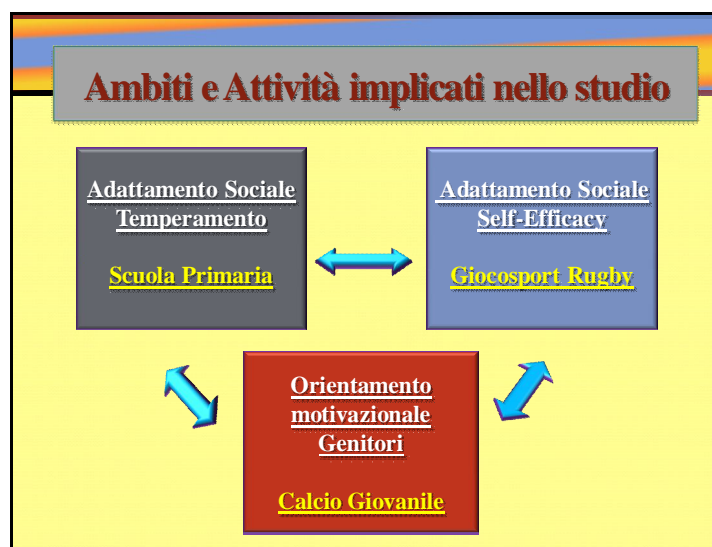


Figura 1: Ambiti di studio

In linea generale, gli studi descritti nel presente elaborato, rientrano nel modello ecologico di ricerca (Bronferbrenner, 1986) che enfatizza il modello persona-processo-contesto nel concetto di “campo”<sup>1</sup>. Non siamo ricorsi a studi da laboratorio per ricercare evidenze scientifiche lontane dalla relazione diretta tra le caratteristiche della persona (il bambino nel nostro caso) e l’ambiente reale ove tali caratteristiche si manifestano (nel nostro caso l’ambito di scuola primaria). Per tali motivi, abbiamo affiancato studi ad impronta sperimentale, con analisi qualitative che prendessero in considerazione e coinvolgessero anche i genitori e le influenze ad essi riferibili nel microsistema (famiglia, classe, gruppo) di riferimento per il bambino.

<sup>1</sup> Inteso come la somma dei fattori coesistenti in un certo momento e tra loro in interazione.

## LETTERATURA

In letteratura, gli studi sull'orientamento motivazionale al compito si legano alla percezione di autoefficacia rispetto alle sfide che l'ambiente o le attività proposte presentano al soggetto e al desiderio di mettersi alla prova o migliorarsi. La sfida con se stessi, ovviamente, è tale quando il compito da svolgere richiede impegno, competenza e controllo di ansie e timori. Se le esperienze svolte risultano emotivamente piacevoli aumenta la motivazione di fronte al compito stesso o a compiti nuovi (Biddle, 2001; Spray e Wang, 2001; Jackson & Csikszentmihalyi, 1999; Papaioannou, 1998; Duda, 1996; Walling e Duda, 1995).

Per quanto concerne l'attività motoria e sportiva infantile, in particolare quella scolastica, appare ormai chiaro come i due modulatori principali siano rappresentati dalla strategia didattica e dalla tipologia delle attività proposte che possono influire sugli aspetti emotivi degli allievi e, anche, sui comportamenti di adattamento sociale in età evolutiva, cioè sulla capacità del bambino di stabilire buoni rapporti col proprio ambiente sociale (Caprara et al., 1992).

Gli studi sulle componenti psicosociali, legate alle attività motorie e/o sportive, hanno, nel tempo, esplorato diversi filoni di ricerca:

- l'orientamento motivazionale al compito: tale ambito sarebbe in grado di spiegare come l'orientamento individuale sul compito, sostenuto da un clima orientato alla competenza, appaia maggiormente idoneo e motivante perché legato al divertimento e alle emozioni piacevoli, rispetto a un orientamento sull'io sostenuto da un clima rivolto alla prestazione. A tali concetti si collegano le strategie TARGET e NO TARGET basate sulla competenza piuttosto che sulla performance (Bortoli et al, 2005). Tale evidenza, rilevata da diversi studiosi (Biddle, 2001; Spray e Wang, 2001; Papaioannou, 1998; Duda, 1996; Walling e Duda, 1995), spiega la necessità di delineare anzitutto i principali driver degli orientamenti base, giocando da un lato sull'orientamento del clima e dall'altro su quello motivazionale:
  - ✓ l'orientamento del clima dipende dagli atteggiamenti e dai comportamenti dell'educatore (aspettative, enfasi sul premio, tipo di valutazione effettuata);
  - ✓ l'orientamento motivazionale al compito si lega invece maggiormente alle variabili situazionali (le attività proposte) e alla percezione di autoefficacia rispetto alla sfida rappresentata dalla proposta educativa e, di conseguenza, al desiderio di mettersi alla prova e/o migliorarsi.
- Il senso di autoefficacia, self efficacy (Bandura, 2001, 1997), spiega la relazione tra senso positivo di sé e motivazione verso i compiti più difficili. E' facile comprendere come, chiunque si orienti al compito, possa trovare il giusto livello di sfida, visto che si confronta con i propri risultati, alimentando alti livelli di impegno. Nel caso poi di compiti troppo difficili, l'insuccesso appare

giustificato (Roberts, 2001) perché risulta comunque riferito alle proprie capacità e non al confronto con un livello prestativo oggettivo (avversario, tempo, misura ecc.), e può consentire la semplificazione del compito in livelli più facili, piuttosto che un suo abbandono.

- la teoria dell'autodeterminazione (Ryan e Deci, 2000) sostiene che l'orientamento motivazionale al compito e il clima orientato alla competenza (TARGET), si associano ad una maggiore motivazione intrinseca (Duda e Ntoumanis, 2003) nell'affrontare o reiterare determinati compiti motori.
- Il modello IZOF (Hanin, 2000), relativo agli stati psicobiosociali (PBS) piacevoli e spiacevoli, si collega alla prestazione motoria ad alto coinvolgimento emozionale (Hanin, 2007; Robazza, 2006). Gli stati PBS possono essere definiti come manifestazioni complessive della personalità che comprendono: aspetti psicologici (cognitivi, emozionali, motivazionali), biologici (corporei e cinestesici) e sociali (prestativi e comunicativi). L'applicazione del modello IZOF, in Educazione Fisica, ha riguardato finora i compiti motori ad alto coinvolgimento emotivo, come le situazioni motorie cosiddette a "rischio" (es. le attività acrobatiche).

In stretto collegamento con gli aspetti emotivi appena descritti, Bandura (1977) ha introdotto il concetto di autoefficacia (*self-efficacy*) per definire la fiducia nelle capacità personali di eseguire un compito con esito positivo attraverso l'espressione di abilità. Le aspettative di efficacia non solo condizionano la scelta di affrontare o meno una certa situazione, ma una volta iniziata l'attività determinano anche la quantità di sforzo profuso e la persistenza nell'impegno anche di fronte a difficoltà o esperienze negative. Chi possiede un alto senso di efficacia percepisce scenari di successo, che fungono da traino positivo per la prestazione, e facilitano l'analisi mentale per la soluzione dei compiti previsti. Al contrario, chi si valuta incapace è più incline a visualizzare scenari di fallimento e a fissare il suo pensiero su aspetti negativi. Alle stesse conclusioni giungono anche Vallerand e Loisier (1999) che sostengono conseguenze affettive (mi sento, mi piace), comportamentali (faccio) e cognitive (penso), legate alla motivazione verso una data attività. Dalla riuscita o meno di un dato compito derivano le informazioni più significative, quelle fondate su reali esperienze di abilità personale. E' logico dedurre che un vissuto di successo aumenterà le attese di efficacia, mentre quello percepito come fallimento le abbasserà.

D'altra parte, gli individui hanno necessità di dimostrare competenza e autodeterminazione in ambiti di vita (Fredrick e Rian, 1995) e tali ambiti, in età evolutiva, possono essere tranquillamente ricondotti al gioco e allo sport, per la rilevante importanza a loro attribuita da bambini e adolescenti.

Tra i compiti degli educatori, dunque, si evidenzia proprio quello di incrementare la motivazione intrinseca degli allievi, attraverso la proposta di attività che impegnino gli aspetti emotivi piacevoli e si connotino come esperienza gratificante da ricercare e ripetere.

Fortemente collegato a questi temi, è l'aspetto dell'aggressività infantile come dato evolutivo non casuale, insorgente tra i 4-5 anni, con picco tra i 10/11 e successiva stabilizzazione dai 14 anni all'età adulta (Kokko e Pulkkinen, 2005). L'aggressività infantile è riscontrabile nelle attività di gioco libero dei bambini ed è quindi da considerare un bisogno in certe fasce d'età. Tali attività ludiche, invece, sono spesso vietate o limitate nei vari ambienti di vita del bambino (Smith et al, 2004; Boulton, 1996; Pellegrini, 1988) e soprattutto a scuola. I giochi di lotta e di rissa dei bambini, invece, mostrano lo stesso trend di sviluppo dell'aggressività (Scott E., Panksepp J., 2003 Smith, 1997), a conferma della necessità e della spontaneità di queste attività. Viene quindi da domandarsi se sia corretto limitarle o inibirle. Paradossalmente, mentre l'ambiente limita i giochi di lotta e di rissa, il bambino è costantemente esposto alla violenza passiva attraverso la televisione, video games e altro<sup>2</sup> (Mc Comas et al., 2005). Il gioco e gli sport a elevato contenuto aggressivo, invece, sono riconosciuti come mediatori dell'aggressività, perché rappresentano strumenti idonei per gestirla in situazione adeguata e controllabile (Storch, 2005; Tappern e Boulton, 2005; Ladd e Burges, 2000; Vaughn et al., 2003).

All'interno dell'area della personalità umana, in relazione al controllo e alla gestione delle emozioni si inserisce, dunque, anche il comportamento aggressivo. Gli atteggiamenti aggressivi sono da considerarsi, infatti, parte del patrimonio dei comportamenti umani, cioè parte delle manifestazioni tipiche di alcune fasi di sviluppo che, in particolari momenti evolutivi, come l'età infantile, possono anche assumere forma ludica come accade per i giochi di rissa e di lotta (Smith et al, 2004; Scott E, Panksepp J, 2003; Smith, 1997; Boulton, 1996; Pellegrini, 1988). Considerare tali comportamenti inaccettabili o da correggere immediatamente, può essere rischioso riguardo alla mancata possibilità, da parte dei bambini, di acquisire competenze relazionali sia nella gestione dei conflitti, sia nel controllo dell'aggressività vera e propria.

Bisogna chiedersi cosa c'è di naturale ed evolutivo nei giochi di lotta e di combattimento dei bambini, ma anche riuscire a spiegare certe manifestazioni di aggressività che presentano una sottile linea di confine prima di sfociare nel vero e proprio comportamento violento.

L'aggressione non è un comportamento isolato, piuttosto è una parte del mondo sociale del bambino da considerare nella complessità dei comportamenti relazionali che la caratterizzano e

---

<sup>2</sup> Tal esposizione, paradossalmente, è molto più reale tra le sicure mura domestiche che non nell'ambiente extrafamiliare.

nelle influenze delle situazioni interattive in cui si manifesta (Attili, 1985). Per certi versi, alcune manifestazioni di aggressività potrebbero essere un segno di competenza sociale, piuttosto che un indizio precursore di problemi comportamentali e psicologici (Vaughn et al., 2003). In ogni caso, non è detto che l'aggressività infantile, incontrollata e manifesta, debba per forza stabilizzarsi nel tempo divenendo un problema "antisociale"; infatti, come dimostrato da Kokko e Pulkkinen (2005) il comportamento aggressivo si sviluppa in modo sistematico e non casuale e, l'osservazione del gioco spontaneo dei bambini, ha evidenziato che lo stesso è presente nella prima parte dell'età evolutiva, dai 5 ai 14 anni.

Il rischio che il comportamento aggressivo si stabilizzi nel tempo, oltre che dalla già citata esposizione alla violenza passiva, è sostenuto dall'impossibilità di poter gestire in modo diretto l'aggressività, così come avviene invece nel gioco motorio, attraverso il rapporto ludico coi pari (Ceciliani, 2009). Come mostrato da Vaughn et al. (2005) i bambini, infatti, giocando con i loro pari sin dall'età di 4-5 anni, sperimentano la possibilità di gestire reazioni aggressive in una situazione accettabile e adeguata, creando i presupposti per imparare a controllare l'energia distruttiva nella soluzione di conflitto. Da un punto di vista prettamente pedagogico, dunque, bisogna chiedersi se è meglio assecondare e rendere educativi i giochi di rissa e di combattimento o, al contrario, bandirli come inaccettabili con i rischi reali che, il bambino, non possa educare il suo naturale atteggiamento aggressivo.

I giochi e le attività motorie che aiutano il bambino a scaricare la sua aggressività, non sono da considerare manifestazioni di violenza ma un passaggio inevitabile alla successiva maturazione di corrette abilità sociali (Storch, 2005; Tappern e Boulton, 2005; Smith, 2004; Scott, 2003; Ladd e Burges, 2000). Di fatto, il gioco di combattimento o di lotta, se non vietato dagli adulti di riferimento, è una forma comune d'interazione tra pari, che occupa circa il 10% del tempo libero dei bambini nei giardini scolastici (Smith et al., 2004). E' molto frequente nei maschi ma presente anche nelle femmine. Spesso un osservatore esterno non è in grado di comprendere appieno le caratteristiche del gioco di lotta/risa, ciò che vive e manifesta il bambino può essere travisato dall'impegno, anche competitivo, che tale tipologia di gioco richiede. Quello che può sembrare uno stato di reale aggressione, trasmesso dalla comunicazione non verbale insita nel coinvolgimento emotivo/espressivo (mimica facciale, smorfie, assunzione di gestualità violenta....), può essere invece un normale coinvolgimento nella sfida in opposizione all'avversario. Tale coinvolgimento termina al cessare del gioco e, pur potendo avere strascichi momentanei, non altera i rapporti e i vincoli di amicizia o di vicinanza tra i bambini.

I bambini stessi distinguono con chiarezza il gioco dal reale litigio, come appurato da Smith (2004) in uno studio in cui mise a confronto le opinioni dei bambini, partecipanti e non partecipanti, nell'analisi filmata di situazioni di giochi di lotta e rissa. Da tale studio risultò che i bambini, a differenza degli adulti, riuscissero a stabilire semplici criteri che permettessero di analizzare una situazione di gioco rispetto a una di litigio. Tali criteri, tradotti da Smith in altrettanti indicatori (azioni fisiche, regole di gioco, intento d'azione, espressione facciale, divertimento, comportamenti amicali post gioco), possono aiutare gli adulti a programmare, proporre e controllare esperienze motorie di questo tipo.

Per confermare l'idea che il gioco di lotta è un veicolo di contatto positivo e costruttivo per i bambini, riportiamo parte delle conclusioni riportate da Smith (2004) nel suo studio: *«I risultati emersi, suggeriscono che i partecipanti, comparati con i non partecipanti, vedono il gioco di combattimento come amichevole, e non coinvolgente offesa o ostentazione. La grande maggioranza di tali scontri (85-89%) furono interpretati dai partecipanti come divertenti e tra amici. Sebbene alcuni episodi fossero classificati come ambigui, in molti casi (75%) i partecipanti ritennero che nessuno di essi stava diventando duro, che essi potevano interpretarlo come parte o momento di tutto il gioco. Sebbene diversi partecipanti ritenevano che qualcuno si mettesse in mostra nei combattimenti reali (75%), pochi erano così nel gioco di combattimento (17%). In generale, questo supporta l'idea che molti giochi di combattimento, non tutti, sono amichevoli e non offensivi. »*. Il giudizio degli stessi bambini, secondo le evidenze trovate da Smith, conferma l'idea che il gioco di combattimento è realmente un'attività ludica, amichevole, nonostante la presenza di azioni intense, aggressive ma non violente o offensive. Il gioco di lotta, in realtà, è una dimensione del comportamento sociale, caratterizzato da azioni fisiche vigorose (contatti, trattenute, spinte), che assomiglia a un combattimento reale eccetto per la sua identità ludica. Diversamente dal combattimento reale, infatti, si caratterizza per la presenza di effetti piacevoli evidenziati da sorrisi, reciprocità, alternanza di ruoli subordinati o sovra ordinati e affiliazione continuata: il giocare insieme anche alla fine della battaglia (Tappern e Boulton 2005; Smith, 1997).

Gi studi longitudinali di Pellegrini su popolazioni giovanili (in Storch & Roth, 2005) hanno correlato la frequenza di giochi di lotta con le abilità sociali in età adulta e affermano che i bambini dediti a questo tipo di giochi, tendono a divenire uomini più flessibili e abili nella relazione sociale. Gli studi confermano la mancanza di forme realmente aggressive durante i giochi di rissa (Scott, 2003), infatti, solo l'1% (Smith et al., 2004) o il 3% (Storch & Roth 2005) di tali attività conducono al litigio reale. Tale incidenza, a conferma di quanto fin qui esposto, è più alta nei bambini inibiti rispetto al comportamento aggressivo (Tappern e Boulton, 2000).

In termine di funzione, il gioco di lotta durante l'infanzia è associato al consolidamento del vincolo amicale e non al conflitto, manifestandosi come un'attività ludica istintiva che i bambini praticano quasi naturalmente, stimolando abilità motorie e relazionali. La sua pratica, infatti, svolge un effetto positivo sul controllo delle energie psico-fisiche, sullo sviluppo di abilità motorie e sul controllo emotivo; solo più tardi, nell'adolescenza, come ulteriore funzione evolutiva, il gioco di lotta sembra contribuire ad affermare, mostrare o mantenere la dominanza sociale.

L'opportunità educativa fornita da questi giochi di "confronto" che coinvolge la competenza socio motoria (Parlebas, 1996) in situazioni problematiche di tipo strategico-tattico, se sostenuta dall'adulto in posizione defilata (non assente), permette al bambino di imparare ad affrontare e risolvere i conflitti e può essere, di fatto, uno stimolo alla promozione di competenze sociali.

Tale analisi ha suggerito di basare gli studi di seguito descritti, sul modulatore rappresentato dalle attività e una delle ipotesi sostenute, consiste nella convinzione che alcune proposte motorie ad alto contenuto emotivo (attività acrobatiche, arrampicate, salti verso il basso) o ad alto contenuto aggressivo (giochi di lotta-rissa), possano esercitare un benefico influsso sui comportamenti di adattamento sociale infantile e sul senso di autoefficacia fisica.

Unitamente alle variabili fin qui esaminate, un altro aspetto preso in esame è il possibile legame tra temperamento, adattamento sociale e pratica sportiva. Il temperamento, sin dall'origine del suo studio, Bates (1989), sembra legato alle differenze individuali nelle tendenze comportamentali, con profonde radici genetiche relativamente stabili nel tempo e nelle situazioni.

Le tre grandi aree della personalità umana in cui si manifestano queste differenze individuali nelle tendenze comportamentali sono le emozioni, l'attenzione e l'attività motoria (Axia, 2002). E' importante ricordare che queste tre aree osservabili possono essere solo parzialmente derivate dal substrato biologico sottostante poiché esse sono costantemente influenzate dall'ambiente di vita. Il temperamento, dal punto di vista dei genitori, viene visto in particolare relazione con tre caratteristiche psichiche dei figli:

- La prima è la flessibilità, l'adattabilità o, al contrario, la testardaggine e l'inflessibilità del bambino.
- La seconda coglie il tono predominante delle reazioni emotive.
- La terza ha a che vedere con il fatto che il bimbo sia propenso ad avvicinarsi di buon grado a situazioni nuove oppure, al contrario, sia piuttosto timido e inibito di fronte alla novità (Axia et al, 1997).

Più nel dettaglio fu dimostrato che negli sport di resistenza gli atleti soffrono meno di stress, depressione, rabbia rispetto ai soggetti medi mentre negli sport di potenza/ combattimento i



partecipanti mostrano una maggiore ricerca di sensazioni e aggressività (Cloninger, 1993, Morgan, 1988). Nel contempo gli studiosi mettevano in evidenza come i tratti e lo stato di ansia dei giocatori degli sport di squadra fossero più bassi rispetto agli atleti di discipline individuali. Tale andamento, in parte legato alla dipendenza dalla ricompensa correlata negativamente con i tratti d'ansia<sup>3</sup>, viene sostenuto anche dagli studi di Backmand (2001) che considerano i praticanti gli sport individuali più introversi degli altri.

Un ulteriore importante contributo sul rapporto tra attività sportiva e temperamento è quello di Mazzone (2004) che, pur confermando, la maggiore ansia degli atleti praticanti gli sport individuali, rispetto a quelli praticanti gli sport di squadra, evidenzia come, i soggetti che praticano attività agonistica, siano più ansiosi di quelli che praticano attività ricreativa. Da questi ambiti di studio, l'idea di verificare, in via preliminare agli altri studi condotti, le eventuali correlazioni tra temperamento dei bambini, osservato dai genitori, attività motorie/sportive praticate e comportamenti di adattamento sociale.

Infine, si è pensato di verificare se l'orientamento motivazionale dei genitori potesse influire sui comportamenti di adattamento sociale dei figli e fosse correlato con una determinata pratica sportiva. Studi precedenti affermano che gioco e divertimento sono caratteristiche comunemente associate all'età infantile ma, quando si entra nell'ambito dello sport giovanile, sono spesso distorte e assoggettate al concetto adulto del "vincere è tutto". I genitori, spesso, tendono a trasferire il modello sportivo professionale nell'ambito giocoso della pratica sportiva dei propri figli (Goldstein et al, 2008; Byrne, 1993; Gilroy, 1993; Rowley 1986). Pressioni esagerate, ricerca di riscatto attraverso l'attività dei figli, frustrazioni maturate in altri ambiti, spingono gli adulti a comportamenti negativi che, erroneamente, si manifestano proprio nel momento di festa quale dovrebbe essere una gara sportiva giovanile.

L'idea che il bambino possa praticare sport, grazie al contributo e al supporto della mamma e del papà, deve far riflettere sulla necessità di un diverso coinvolgimento genitoriale che superi la sola performance di spettatore e, a volte, tifoso del proprio figlio. Una recente indagine italiana (Ceciliani, 2010) ha ridimensionato l'immagine negativa dei genitori, almeno nelle fasce d'età di primo avviamento sportivo, riconducendo a casi limite i comportamenti di eccessiva violenza degli adulti nella pratica sportiva dei propri figli. Che cosa spinge il genitore a tali comportamenti? Perché il desiderio di successo si riversa sulle attività del figlio che, non potendo essere aiutato direttamente, durante la gara o le attività, viene aiutato indirettamente attraverso comportamenti a

---

<sup>3</sup> Gli individui con una maggiore dipendenza dalla ricompensa, vivono in modo più ansioso la competizione (Backmand et al, 2001), sono fortemente motivati a piacere agli altri, più comprensivi ma dipendenti dagli altri.

volte discutibili se non del tutto diseducativi? Il genitore, sovente, non è consapevole di essere un modello per il proprio figlio, di esercitare influenza sulle sue attitudini sportive. Diversi studi, seppur datati, hanno dimostrato che l'esempio positivo e la corretta interpretazione dello sport, da parte dei genitori, influiscono sulla motivazione dei figli verso la pratica sportiva (Rowley, 1986; Lewko and Greendorfer, 1982; Martens, 1978). Papà e mamme devono considerare che il fulcro essenziale, nella partecipazione allo sport dei giovanissimi, è creare un'atmosfera positiva e costruttiva piuttosto che esercitare pressioni e attese eccessive. Lo sport giovanile non può essere interpretato solo in termini di vittoria/sconfitta ma, fondamentalmente, in termini di ambito educativo che si aggiunge al percorso formativo del bambino o del ragazzo. Il genitore, dunque, assume un ruolo importante riguardo a obblighi educativi e morali, soprattutto in una fase evolutiva in cui il figlio appare ancora immaturo e vulnerabile. In questa parte di ricerca, si è voluto verificare, attraverso la misurazione dell'orientamento motivazionale dei genitori, quanto le aspettative dell'adulto possano condizionare gli atteggiamenti di adattamento sociale del bambino. L'orientamento motivazionale dei genitori, dunque, è stato correlato con i comportamenti di adattamento sociale dei figli nell'ambito del calcio, scelto per le sue radici profonde nella cultura del nostro paese, tanto da rappresentarne lo sport nazionale.

Quest'ultima indagine, di stampo prettamente qualitativo, voleva indagare un'altra importante variabile, rispetto ai comportamenti di adattamento sociale dei bambini, in riferimento al tipo di orientamento motivazionale manifestato dal genitore e agli effetti esercitati, anche involontariamente, sui figli (Grolnick et al 2002). Tali pressioni, poi, non sono da collegare a genitori esasperati o eccessivamente tifosi dei figli, ma, piuttosto, a influenze indirette (Hoyle e Leff, 1997) spesso legate ad altri ambiti di vita dell'adulto, non nostro caso l'ambito lavorativo (Singh, 2006; Heinzman, 2002; Rowley, 1993). L'idea di quest'ultimo step di indagine, prende il via da uno studio di Goldstein (2008), che aveva indagato la correlazione tra orientamento motivazionale dei genitori e comportamento degli stessi come spettatori/tifosi alle gare dei figli. Nel nostro caso, lo studio si pone l'obiettivo di verificare eventuali correlazioni tra orientamento motivazionale del genitore e comportamenti di adattamento sociale dei figli.

**Primo Progetto:** Temperamento, Adattamento Sociale ed Educazione Motoria nella scuola primaria.

**Obiettivi:** tale studio è stato realizzato attraverso due sottoprogetti: il primo (a), descrittivo qualitativo, tendente a verificare le eventuali correlazioni tra temperamento, sport praticato; il secondo (b), sperimentale quantitativo, tendente a verificare gli effetti di diverse tipologie di attività motoria sui comportamenti di adattamento sociale. Il progetto ha visto la collaborazione della Facoltà di Scienze Motorie di Bologna con la Cooperativa Sociale “Il Pellicano” – associazione nata nel 1989, che gestisce dal 1992 la scuola primaria paritaria situata nel quartiere San Vitale a Bologna.

**a) Primo sottoprogetto:** analisi descrittivo-qualitativa tra temperamento e sport praticato

## **Materiali e metodi**

### **Campione Genitori**

Il campione era formato da 357 (età media, 40,5) soggetti, 174 mamme e 183 papà (età media, 41,11).

### **Strumenti:**

Gli strumenti erano rappresentati da:

- QUIT (Questionario Italiano sul Temperamento, Axia, 2002), somministrato ad entrambi i genitori.
- Questionari sulle abitudini motorie e sport praticato, somministrato ai bambini.

Entrambi gli strumenti sono stati somministrati una sola volta all’inizio del progetto di ricerca.

Il QUIT, utilizzato per studiare il temperamento, è uno strumento rivolto a bambini di età che vanno da un mese a undici anni, sulla base di risposte fornite dagli adulti che li circondano quotidianamente. I Questionari Italiani del Temperamento si propongono di superare i problemi di traduzione e di adattamento degli strumenti americani già utilizzati per altre ricerche attraverso la costruzione di dimensioni temperamentali, e degli item che le misurano, appropriate per la cultura italiana. Sono disponibili diverse versioni di QUIT (per fasce d’età differenti) delle quali abbiamo utilizzato quella per i bambini dai 7 agli 11 anni.

Gli item proposti descrivono brevemente il comportamento del bambino usando come parametri la frequenza di un certo comportamento, la sua intensità e/o la sua durata, la velocità con cui si

innesca la reazione comportamentale e quanto il comportamento descritto è sensibile all'inferenza esterna. Le istruzioni chiedono al genitore di pensare al comportamento del figlio nell'ultima settimana, in modo da evitare generalizzazioni indebite, fornendo risposte su una scala di frequenza che va da "quasi mai" a "quasi sempre". La presenza di item riguardo sia a comportamenti positivi che comportamenti negativi, rende le scale piuttosto obiettive e riduce l'impatto di variabili estranee alla misurazione, come la desiderabilità sociale, problemi di memoria, ecc.

La somministrazione si proponeva di far compilare il questionario (Fig.2) a entrambi i genitori, senza la possibilità di interagire col coniuge, in modo da non interferire sulla percezione soggettiva del proprio figlio. Informati dell'inesistenza di risposte giuste o sbagliate, o peggio, risposte attese dagli esaminatori, i genitori sono stati incoraggiati a: fornire risposte sincere, che potessero aiutare la comprensione degli aspetti indagati; rispondere a tutti gli item tenendo presente che, nell'eventualità di domanda estranee al caso del figlio/a, era possibile cancellare con una riga e procedere oltre.

La procedura di calcolo del punteggio medio, di ciascuna dimensione, era codificata da una serie di coefficienti matematici riferiti al rapporto tra punteggi parziali e numero di risposte date.. (Fig.3)

QUESTIONARIO DEL TEMPERAMENTO (7-11 anni)					
Quasi mai 1	Raramente 2	Dipende, di solito no 3	Dipende, di solito si 4	Spesso 5	Quasi sempre 6
<b>A. BAMBINO/A CON GLI ALTRI</b>					
1. Quando gioca chiama i suoi coetanei			quasi mai ① ② ③ ④ ⑤ ⑥		quasi sempre
2.			quasi mai ① ② ③ ④ ⑤ ⑥		quasi sempre
3.			quasi mai ① ② ③ ④ ⑤ ⑥		quasi sempre
4.			quasi mai ① ② ③ ④ ⑤ ⑥		quasi sempre
5.			quasi mai ① ② ③ ④ ⑤ ⑥		quasi sempre
6.			quasi mai ① ② ③ ④ ⑤ ⑥		quasi sempre
7.			quasi mai ① ② ③ ④ ⑤ ⑥		quasi sempre
8.			quasi mai ① ② ③ ④ ⑤ ⑥		quasi sempre
9.			quasi mai ① ② ③ ④ ⑤ ⑥		quasi sempre
10.			quasi mai ① ② ③ ④ ⑤ ⑥		quasi sempre
11.			quasi mai ① ② ③ ④ ⑤ ⑥		quasi sempre
12.			quasi mai ① ② ③ ④ ⑤ ⑥		quasi sempre
13.			quasi mai ① ② ③ ④ ⑤ ⑥		quasi sempre
14.			quasi mai ① ② ③ ④ ⑤ ⑥		quasi sempre
15.			quasi mai ① ② ③ ④ ⑤ ⑥		quasi sempre

Figura 2 - QUIT stralcio esemplificativo del questionario (Modificato da Axia, 2002)

[illegible]

Figura 3 - QUIT griglia punteggio finale. (Modificato da Axia, 2002)

## Analisi dati

### Test statistici utilizzati

L'analisi statistica dei dati è stata effettuata con l'ausilio del pacchetto software SPSS (versione 14.0). Le analisi si sono avvalse sia della statistica non parametrica (Test di Wilcoxon, Kruskal-Wallis, Mann-Whitney), per analizzare i dati di tipo discreto. Terminato il lavoro di raccolta dati è stata verificata la loro distribuzione di frequenza che ha descritto una distribuzione buona in tutte le variabili ed accettabile nella variabile del Comportamento Prosociale (CP).

## Analisi del temperamento individuale

La somministrazione del questionario sul temperamento, ai papà e alle mamme, ha richiesto una analisi statistica che rilevasse le eventuali differenze interpretative rispetto a questa variabile. Attraverso l'analisi non parametrica, in particolare il *test di Wilcoxon* per campioni appaiati<sup>4</sup> è stata verificata la concordanza ( $p > .05$ ) tra i giudizi espressi dai papà e dalle mamme in alcune aree (Orientamento Sociale, Emozionalità Positiva, Emozionalità Negativa, Attenzione) e la discordanza ( $p < .05$ ) in altre aree (Inibizione alla Novità, Attività Motoria). La congruenza tra le aree di Emozionalità Positiva e Negativa era per noi della massima importanza perché sul loro rapporto si basava la determinazione delle quattro tipologie di temperamento (Axia, 2002):

<sup>4</sup> I dati rilevati attraverso il QUIT sono di tipo qualitativo discreto e, dunque, meno affidabili alla statistica parametrica, meno potente per questo tipo di analisi. Il campione appaiato è stato scelto in quanto il questionario, pur, realizzato da due soggetti diversi (papà e mamma) si riferiva al giudizio sui comportamenti dello stesso soggetto (il figlio).

- 1- Temperamento emotivo (TE): sono gli individui con un'alta reattività emotiva, che piangono e ridono facilmente. Hanno un punteggio alto sia in emozionalità positiva che negativa. Corrispondono, probabilmente, alla definizione di bambino “vivace”, simpatico e pieno di vita che tanto piace ai genitori italiani.
- 2- Temperamento calmo (TC): sono gli individui che mostrano una bassa reattività emotiva. Sorridono invece che ridere; si arrabbiano, si spaventano o piangono molto raramente. Hanno un punteggio basso sia in emozionalità positiva che negativa. Questa tipologia di temperamento può essere il prodotto di processi inibitori favoriti dall'ambiente.
- 3- Temperamento normale (TN): sono i bambini che presentano un punteggio superiore nell'emozionalità positiva rispetto a quella negativa. La maggior parte degli individui rientra in questo profilo perché viene considerato un temperamento “normale” per l'Italia.
- 4- Temperamento difficile (TD): non sono molti i soggetti che rientrano in questa categoria, sono individui che presentano un' interazione difficile con l'ambiente e le loro emozioni negative prevalgono su quelle positive; potrebbero richiedere attenzione clinica durante i primi anni dell'infanzia.

Il dato concernente le aree di emozionalità positiva e negativa, ci ha permesso di determinare le quattro tipologie di temperamento secondo la distribuzione (Graf.1), che, nel suo complesso, riproduce quanto atteso per la popolazione italiana (Axia, 2002) in cui prevale il profilo di temperamento normale.

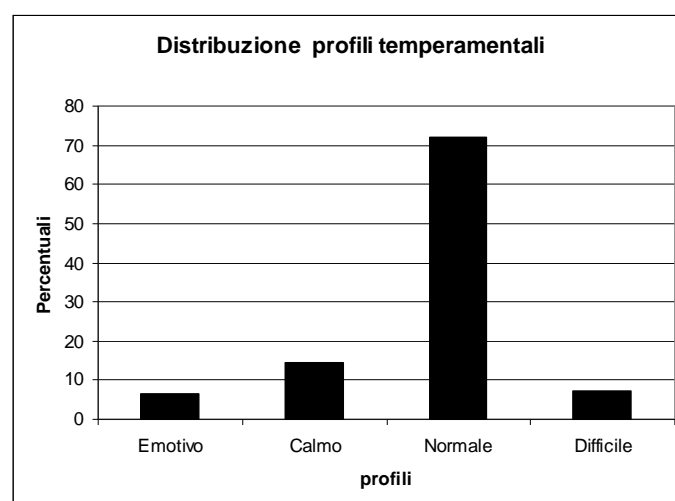


Grafico 1 - Frequenza dei vari tipi di temperamento all'interno del nostro campione totale

Definiti i profili temperamentali sono state verificate una serie di correlazioni rispetto alla pratica, non pratica sportiva, ai comportamenti di adattamento sociale<sup>5</sup>, alle differenze di genere e di età.

Per quanto concerne le abitudini sportive, raccolte attraverso la somministrazione del questionario “Indagine stili di vita e sport praticato”, somministrato al campione di bambini impegnato nel secondo sottoprogetto, si è rilevata la seguente distribuzione del campione: il 20,35% risulta praticare sport individuali, il 35,92% risulta praticare sport di squadra mentre il 43,7% risulta non praticante sport ovvero praticante attività formativa (2 ore di attività settimanale).

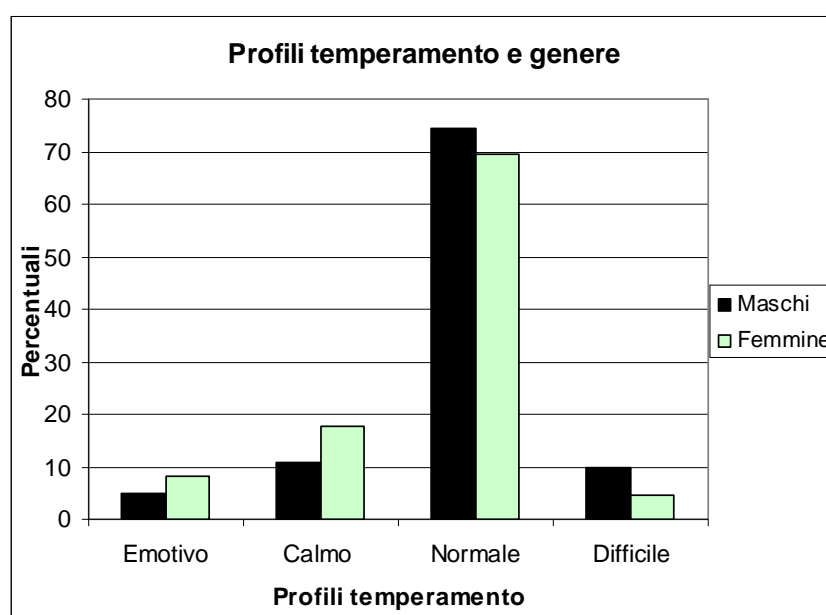


Grafico 2 - distribuzione profili temperamento e genere

Per quanto concerne le differenze di genere (Graf.2) non si sono riscontrate differenze significative nella distribuzione dei profili temperamentali che, a parte lievi variazioni percentuali seguono lo stesso andamento nei maschi e nelle femmine.

Tabella 1 . Relazione Temperamento e pratica sportiva				
	%TE	%TC	%TN	%TD
<b>S.Squadra</b>	8,82	11,76	67,65	11,76
<b>S.Individ.</b>	5,00	13,33	73,33	8,33
<b>Nosportivi</b>	6,85	16,44	72,60	4,11

<sup>5</sup> Vedere pre -test ICASEE del secondo sottoprogetto.

La distribuzione dei profili temperamentali, nelle tre categorie definite, mostra un andamento abbastanza omogeneo senza particolari differenze che possano far pensare a condizionamenti particolari tra temperamento e tipo di pratica/non pratica sportiva.

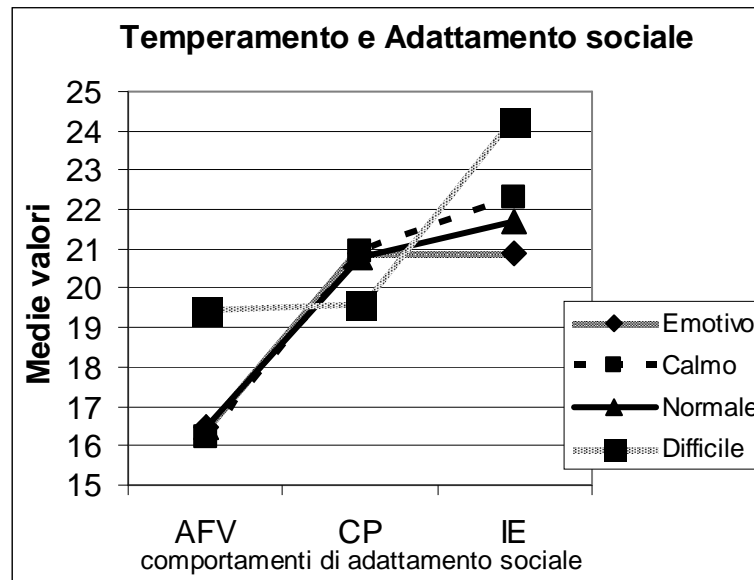


Grafico 3 - confronto profili temperamento e comportamenti di adattamento sociale

Il confronto tra i profili del temperamento e i comportamenti di adattamento sociale, mostrano un andamento molto simile nel TE, TC e TN con livelli del tutto coincidenti nel AFV e nel CP e leggera forchetta, non significativa nel IE. L'unico profilo che si discosta da tutti gli altri è quello relativo al TC che assume livelli maggiori nel AFV e IE e inferiori nel CP confermando un andamento negativo in tutti e tre gli indicatori di comportamento sociale. Seppur non significativo, per il basso numero di soggetti definiti di temperamento difficile, il grafico appare interessante per la perfetta coincidenza tra il profilo temperamentale più problematico e i comportamenti di adattamento sociale più negativi.



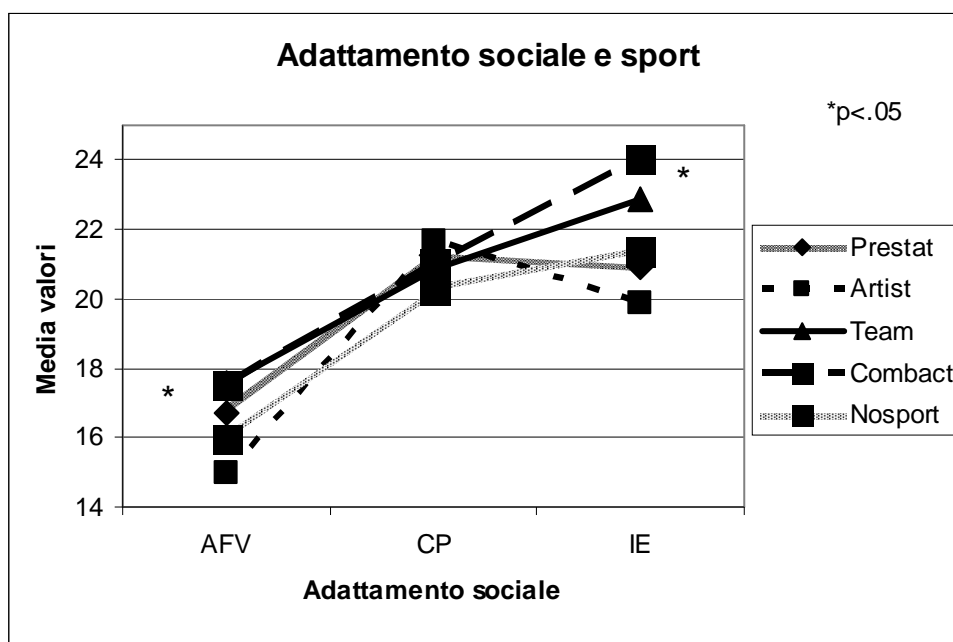


Grafico 4 – Comportamenti di adattamento sociale e sport praticati

Il confronto tra adattamento sociale e sport praticato, invece, mostra differenze significative ( $p < .05$ ) nel AFV tra sport di squadra e sport artistici ( $17,57 \pm 2,3$  vs  $15 \pm 2,2$ ) e nel IE tra sport di combattimento rispetto agli sport prestativi e artistici ( $24 \pm 2,1$  vs  $20,91 \pm 2,4$ ;  $19,86 \pm 2,5$ ). Tale andamento si allinea a quanto descritto in letteratura (Backmand, 2001; Cloninger, 1993; Morgan, 1988), soprattutto con riferimento generico agli sport individuali che, nel nostro caso, assumono i connotati degli sport di confronto/combattimento (tennis, arti marziali in particolare). Tali studi, però, riferendosi in generale agli sport individuali, senza specificare le singole discipline hanno generalizzato un dato che, in questo studio, viene in parte rivisto in quanto gli sport artistici (appartenenti agli sport individuali) mostrano i livelli più bassi sia di AFV che di IE. Dunque la differente pratica sportiva, in parte per le caratteristiche richieste in chi la pratica (profilo del temperamento) o per gli effetti educativi connessi alla sua disciplina intrinseca (modulazione dei comportamenti di adattamento sociale) si caratterizza in modo specifico e particolare e non generalizzabile. D'altra parte non è strano che gli sport di combattimento/confronto, pur essendo individuali, si allineino con l'andamento degli sport di squadra, sia nel AFV che nel IE.

Tale andamento si riscontra anche nelle differenze di genere (Graf.5) dove le femmine, in generale, mostrano livelli di AFV significativamente inferiori ( $p < .05$ ) a quelli dei maschi ( $15,11 \pm 2,4$  vs  $18,32 \pm 2,7$ )

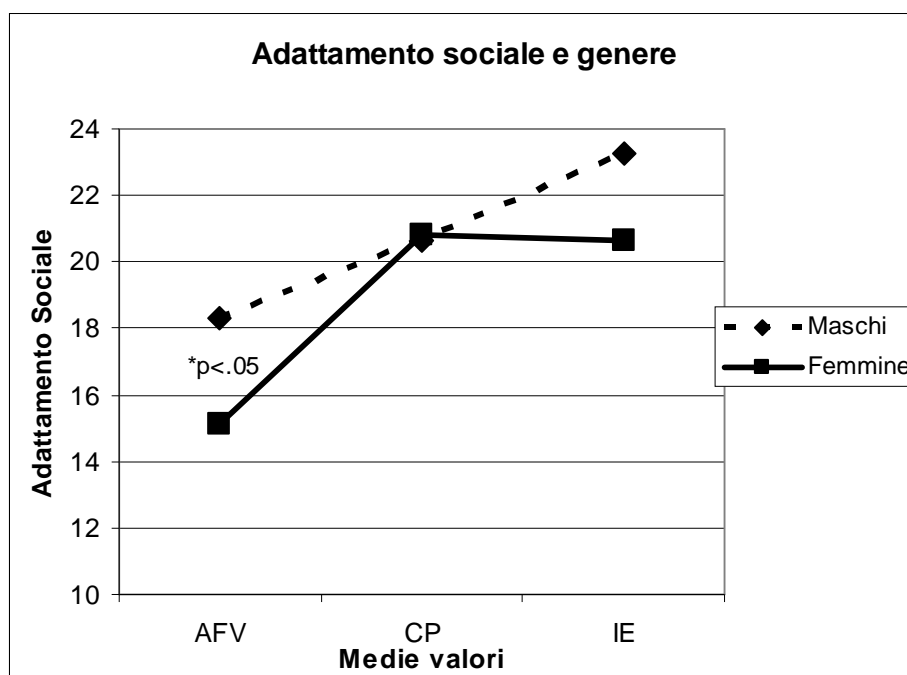


Grafico 5 – Comportamento di adattamento sociale e genere

Per quanto concerne le fasce d'età, l'adattamento sociale (Grafico 6) mostrano differenze significative tra i bambini di 8 anni e quelli di 9 e 10 anni nel AFV dove i bambini più piccoli mostrano minori livelli di aggressività fisica verbale ( $14,6 \pm 2,27$  vs  $17,7 \pm 2,67$ ). Tale andamento si allinea perfettamente con le teorie di Kokko e Pulkkinen (2005) sul naturale sviluppo dell'aggressività il cui picco viene indicato, dagli autori, proprio intorno ai 10 anni di età.

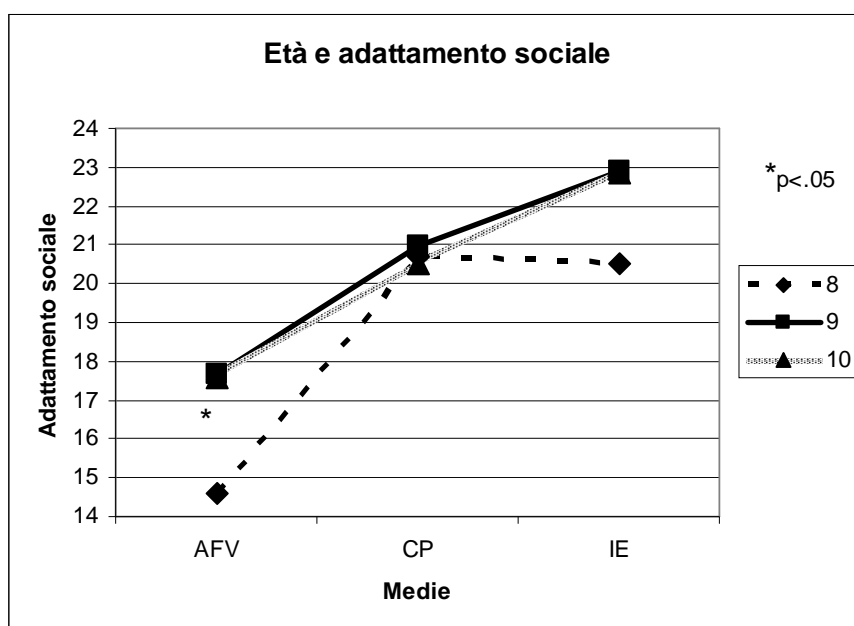


Grafico 6 – comportamento sociale ed età dei bambini

## **Risultati**

Nel complesso, dunque, questo sottoprogetto preliminare ci ha confermato la maggiore stabilità del profilo temperamentale, che appare per nulla dinamico rispetto alle diverse variabili confrontate mentre, viceversa, i comportamenti di adattamento sociale, come ci si poteva attendere, sembrano più sensibili a registrare modificazioni comportamentali rispetto alle variabili analizzate.

Proprio nel secondo sottoprogetto si vedrà come la diversa tipologia di attività motoria, realizzata nelle ore curricolari di “Corpo, Movimento e Sport”<sup>6</sup> nella scuola primaria, possa influire sui comportamenti di adattamento sociale.

---

<sup>6</sup> Dicitura Ministeriale che, dal 2007, sostituisce il termine “Educazione Motoria”.

**Secondo sottoprogetto:** impianto sperimentale tendente a verificare gli effetti di diverse tipologie di attività motoria sui comportamenti di adattamento sociale

## Materiali e Metodi

### Campione bambini

Il campione (Tab.2) era formato da nove classi per un totale di 184 bambini, di età compresa tra gli 8 e i 10 di cui 93 maschi (età media 9,3 anni) e 91 femmine (età media 9,3 anni), suddivisi in tre gruppi sottoposti a tre proposte educative differenti:

- Primo gruppo sperimentale, classi III C – IV B – V A proposta “A”: attività ad alto contenuto emotivo (acrobatica, arrampicata e tuffi);
- Secondo gruppo sperimentale, classi III A – IV C – V C, proposta “B”: attività ad alto contenuto aggressivo (giochi di costruzione/distruzione; giochi di lotta, judo, scherma, boxe);
- Gruppo di controllo, classi III B – IV A – V B: svolgimento di normale attività curriculare, in relazione alla loro età e all'appartenenza alle rispettive classi.

Il numero totale di alunni delle classi III era di n.64 bambini di 8 anni di cui n.25 maschi e n.39 femmine, delle classi IV di n.54 bambini di anni 9 di cui n.29 maschi e n.25 femmine e delle classi V di n.66 bambini di cui n.39 maschi e n.27 femmine (Tab.2).

Classi	N°3 III			N°3 IV			N°3 V		
Soggetti	tot	m	f	tot	m	f	Tot	m	f
Tot	64	25	39	54	29	25	66	39	27
Età	8			9			10		

Tabella 2 - Campione bambini Scuola Pellicano

### Strumenti

- ICASEE: Indicatori della Capacità di Adattamento Sociale in Età Evolutiva (Caprara G.V., Pastorelli C., Barbanelli C., Vallone R., 1992), somministrati ai bambini, nella loro forma di autovalutazione, ad inizio e fine attività. La somministrazione, ovviamente, è avvenuta per tutti e tre i gruppi partecipanti allo studio.

Questionari ICASEE\_(Caprara et al, 1992):

Questo strumento (Fig.4) ha lo scopo di monitorare i comportamenti di adattamento sociale del bambino attraverso l'autovalutazione del soggetto stesso.

AFFERMAZIONI	RISPOSTE		
	TANTE VOLTE	POCHE VOLTE	MAI
1) Mi è capitato di tirare calci e pugni.			
2)			
3)			
4)			
5)			
6)			
7)			
8)			
9)			
10)			
11)			
12)			
13)			
14)			

Figura 4 - Modello Questionario ICASEE (AFV), Caparra et. Al (1992)

Gli indicatori di tali comportamenti sono strutturati in tre diversi sottoquestionari relativi ai seguenti ambiti:

- *Aggressività Fisica e Verbale (AFV)*. La scala di Aggressività composta da 14 item che misurano la tendenza a compiere atti aggressivi di natura fisica (assalti, lotta) e verbale (insulti).
- *Comportamento Prosociale (CP)*. La scala formata da 13 item che misurano l'attitudine a manifestare comportamenti di aiuto, a promuovere iniziative rivolte ad altri e a condividere oggetti ed esperienze proprie ed altrui.
- *Instabilità Emotiva (IE)*. La consta di 15 item che stimano la tendenza a sperimentare stati di disagio, vulnerabilità, come espressione di una mancanza di autocontrollo a livello emotivo e comportamentale.

Ciascun questionario presenta 5 item di controllo (distrattori), il cui punteggio è stato eliminato da quello finale. Ogni item è stato valutato con punteggio compreso tra i valori 1-3, corrispondente alle alternative “mai”, “poche volte”, “tante volte” (Tab.3)

Risposte possibili	Tante volte	Poche volte	Mai
<b>Punteggio</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

Tabella 3 - Punteggi ICASEE

Per quanto riguarda l'autovalutazione, erano previste due possibili modalità di somministrazione, una di gruppo ed una individuale. Non erano previsti limiti di tempo per fornire le risposte e generalmente si sono impiegati 15-20 minuti per completare la somministrazione di gruppo e circa 10 minuti per quella individuale. La somministrazione di gruppo, adottata in questo studio, è stata svolta classe per classe, durante le ore scolastiche in accordo con le insegnanti.

Gli alunni erano messi al corrente che il questionario, del tutto anonimo, non era un compito scolastico e che c'era la possibilità di avere spiegazioni e chiarimenti sulle domande da parte dell'esaminatore, a patto che fosse eseguito autonomamente senza confrontarsi con i compagni.

La somministrazione è avvenuta in un clima ordinato, con lettura da parte dell'esaminatore di una domanda per volta, attendendo che ciascun bambino avesse risposto all'item, al fine di evitare situazioni di confusione dovute a tempi di compilazione individuale differenti. In presenza di casi di autismo o in caso di assenze per malattia, venivano somministrati in forma individuale in luoghi prescelti con particolari condizioni di tranquillità; riscontrando difficoltà nella somministrazione, si adottava il sistema dell'intervista, contrassegnando personalmente le risposte date dal bambino verbalmente.

Per ogni scala il conteggio è stato effettuato attribuendo ad ogni item effettivo, il punteggio corrispondente alla scelta del soggetto, escludendo quindi dal computo gli item "di controllo".

## **Proposta "A"**

Alle classi scelte per partecipare alla proposta "A" sono state proposte una serie di attività motorie, ad alto coinvolgimento emotivo, da novembre a giugno dell'anno scolastico 2009/2010. Inserite nelle attività curriculari di "Corpo, movimento e sport"<sup>7</sup>, tali proposte sono state programmate in piena sintonia con i bisogni e le caratteristiche dei bambini di riferimento e con un grado di coinvolgimento emotivo crescente.

L'obiettivo principale, in particolare all'inizio del percorso, era quello di sperimentare attività al limite del coinvolgimento emotivo attraverso esperienze ad alto contenuto ansiogeno.

La progressione di attività proposte prevedeva i seguenti step:

- salti su diverse superfici (elastiche, morbide, solide); su diverse tipologie di ostacoli (alti, larghi, lunghi); su diversi attrezzi specifici (trampolino e pedana elastica, Figure 5-6)
- Utilizzo di traslocazioni su attrezzi acrobatici (roller<sup>8</sup>, trampoli)

---

<sup>7</sup> Attuale dicitura Ministeriale dell'educazione motoria nella scuola primaria.

<sup>8</sup> Tubi in PVC di 6mm con diametro di 10 cm.

- Arrampicata sui grandi attrezzi da palestra (spalliere, quadro svedese, Fig.7-8), traslocazione su ponti “tibetani” (creati con l’ausilio di corde e funi).
- Salto in basso dall’ appoggio eretto sull’ estremità della spalliera.
- Uscita guidata e arrampicata presso la parete artificiale del CUS Bologna<sup>9</sup> (Figure 9-10).
- Uscita guidata presso la piscina comunale di Imola e progressione di tuffi fino alla piattaforma di 5 mt. (Figure 11-12).

Gli step venivano affrontati con procedura graduale che, dalla presa di contatto con nuove esperienze o attrezzi, conduceva il bambino, senza mai forzarlo, a provare le varie attività in maggiore autonomia: i bambini venivano costantemente assistiti fino al momento in cui, consapevoli delle loro possibilità, chiedevano di provare da soli (con assistenza indiretta) l’uso dei vari ausili. Le attività erano costantemente seguite da uno staff che, oltre il gruppo di ricercatori e gli insegnanti della scuola, comprendeva due laureandi in Scienze Motorie accreditati nel progetto presentato alla scuola.



Figura 5 - Salto da tappeto elastico



Figura 6 - Salto superando un ostacolo

---

<sup>9</sup> In data 5 Febbraio 2010, si è svolta un’uscita guidata presso il centro di arrampicata sportiva al CUS Bologna, dove i bambini sperimentato l’attività sotto la guida di un istruttore qualificato.



Figura 7 - Traslocazioni alla spalliera



Figura 8 - Traslocazioni al quadro svedese



Figura 9 - Arrampicata libera parete CUSB



Figura 10 - Arrampicata protetta parete CUSB

(Uscita guidata c/o CUSB)

E' stato interessante osservare le numerose sfaccettature caratteriali che insorgevano man mano che i bambini sperimentavano l'arrampicata e salivano progressivamente verso l'alto. La maggior parte degli alunni hanno affrontato questa prova con il desiderio di scoperta tipico dei fanciulli, forse senza nemmeno la piena consapevolezza di ciò che andavano ad eseguire mentre alcuni di loro, colti dalla paura dovuta a questa scarica intensa di emozioni, hanno rinunciato dopo pochi metri di ascesa trovandosi in difficoltà a far fronte a questo "scoglio" emozionale. Nessun bambino veniva mai forzato all'esecuzione, per ogni proposta più impegnativa erano predisposte proposte più semplici e i bambini venivano rinforzati e incoraggiati sul livello di competenza personale



(modello TARGET<sup>10</sup>). Durante la stessa mattinata è stato possibile eseguire esercizi e salti sul trampolino elastico con rincorse e atterraggi sui materassi. Il percorso si è concluso con un'ultima uscita presso la piscina comunale di Imola dove è stato possibile tuffarsi da altezze differenti passando dal bordo vasca, al trampolino di 3 m fino ad arrivare, per i più coraggiosi, al tuffo dal trampolino di 5 m. E' fondamentale precisare che l'attività in piscina si è svolta in presenza di molte figure adulte per garantire sicurezza e sostegno ai bambini in questa esperienza insolita e fortemente emotiva.



Figura 11 - "L'emozione del tuffo"



Figura 12 - Tuffo dalla piattaforma di 5 mt

(Uscita guidata c/o piscina comunale di Imola)

In questa occasione è stato veramente bello vedere come ogni bambino cercava di andare un po' oltre il suo limite e vedere come si esaltavano e si emozionavano quando riuscivano a vincere le loro paure. Un dato significativo da citare si riferisce al fatto che nessun bambino, sugli oltre sessanta presenti, seppur mai sollecitato dagli adulti, ha rinunciato a provare il tuffo dal trampolino di 3 metri e, successivamente, dalla piattaforma di 5 metri.

---

<sup>10</sup> Vedi stato dell'arte.

## **Proposta “B”**

Le classi della proposta “B”, sempre nel periodo novembre - giugno dell’anno scolastico 2009/2010, hanno praticato attività motoria ad alto contenuto aggressivo all’interno della programmazione curricolare di “Corpo, movimento e sport”<sup>3</sup>.

Come per la proposta ad alto contenuto emotivo, anche questa si sviluppa sulla base delle normali teorie della didattica per l’attività motoria in età evolutiva, proponendo lezioni con inserimento graduale della componente dell’aggressività in modo da permettere ai bambini di iniziare sì a confrontarsi in situazioni progressivamente più articolate, ma anche di imparare a gestire e governare le emozioni sollecitate da contesti particolari.

La progressione di attività proposte prevedeva i seguenti step:

- Giochi di costruzione-distruzione (Aucouturier, 2005) con materiali vari (scatoloni, cubi gommapiuma, materassi, Figure 13-14).
- Giochi di lotta/combattimento (a coppie e piccolo gruppo) con l’uso di ausili vari (materassi, bottiglie di plastica). Giochi di combattimento propedeutici alla scherma che, simulando duelli uno contro uno, sviluppano quei concetti di attacco/difesa mediante la differenziazione dei bersagli da colpire (piedi, braccia, glutei).
- Giochi propedeutici al judo e alla boxe anche con attrezzi specifici (tatami, guantoni, sacchi, pere appese, Figure 15-17-18)
- Attività di judo e scherma presso il CUS Bologna<sup>11</sup> (Figure 15-16). In questa occasione, i bambini hanno potuto confrontarsi e misurarsi fra loro, mettendo in pratica le nozioni apprese in un contesto particolare, sfidandosi in un semplice torneo con la possibilità di affrontare non solo i pari età, ma anche i bambini e le bambine più grandi. Nella stessa uscita è stato possibile far praticare ai ragazzi anche lo sport della scherma, non più con le bottiglie vuote, ma con l’ausilio delle pedane, delle maschere e dei fioretti, ricreando più fedelmente possibile la situazione agonistica di questo sport.
- Attività di boxe presso la palestra Due Torri di Bologna<sup>12</sup> (Figure 17-18).

---

<sup>11</sup> In data 3 Marzo 2010, presso gli impianti del CUS Bologna, si è svolta l’uscita guidata in cui i bambini hanno potuto sperimentare le attività di Judo e Scherma sotto la guida di istruttori qualificati, nel caso del Judo dalla campionessa Emanuela Pierantozzi che oltre spiegare ai bambini le tecniche fondamentali e le regole principali di questo sport, li ha guidati in combattimenti facilitati a coppie.

<sup>12</sup> In data 22 aprile 2010, presso l’impianto della palestra Due Torri di Bologna si è svolta l’uscita guidata in cui i bambini, sotto la guida del maestro di boxe Pesci Olmo, che in precedenza aveva svolto alcune lezioni preparatorie nella palestra scolastica, hanno sperimentato l’attività pugilistica.



Figura 13 - Castello in gommapiuma



Figura 14 - Distruzione Castello in gommapiuma



Figura 15 - Incontri di Judo sul Tatami



Figura 16 - Il duello di scherma



Figura 17 - Attività ad alto contenuto aggressivo





Figura 18 - Incontri di boxe sul ring – Palestra “Le Torri” Bologna

Quest’ultima parte del progetto è terminata con una mattinata presso la palestra di boxe “Le Torri” nel quartiere Pilastro a Bologna dove i bambini, a gruppi, hanno potuto indossare casco e guantoni e salire sul ring per sfidare gli altri bambini in brevi incontri guidati dall’istruttore che dettava le regole e faceva da arbitro, lasciando anche un margine di libertà esecutiva ai piccoli atleti per osservare come reagivano in questo tipo di situazione. E’ stato significativo vedere in questo ambiente come alcuni bambini, solitamente più aggressivi e irruenti, si sono inibiti, quasi rifiutandosi di salire sul ring; oppure altri che di solito si comportano più timidamente, salendo sul ring hanno dimostrato molta grinta e senso agonistico. Anche in tale uscita, come già occorso con il gruppo recatosi in piscina, i bambini, siano andati ben oltre le aspettative dei ricercatori, ampliando notevolmente la tipologia e il numero di azioni rispetto a quelle richieste dallo staff e, in particolare, dai Maestri di boxe. Nessun bambino, nell’arco dell’esperienza, ha mostrato reazioni emotive negative (litigi, atteggiamenti permalososi, pianti) né durante, né dopo l’attività.

## Test statistici utilizzati

L'analisi statistica dei dati è stata effettuata con l'ausilio del pacchetto software SPSS (versione 14.0). Le analisi si sono avvalse sia della statistica parametrica (ANOVA per misure ripetute).

## Analisi dati riferiti agli effetti delle diverse tipologie di attività e comportamenti di adattamento sociale (AFV, CP e IE)

L'ANOVA per misure ripetute, ha mostrato le seguenti evidenze rispetto agli effetti pre-post trattamento, sui comportamenti di adattamento sociale:

Tab. 4 – Gruppo 1 di “Controllo”				
T1/T2	N	Media	DS	Valore di p
AFV1	63	15,89	3,70	p=.004
AFV2	63	17,29	3,63	
CP1	63	21,24	2,13	p=0,27
CP2	63	21,52	2,14	
IE1	63	22,40	3,57	p=0,50
IE2	63	22,67	4,06	

Il gruppo di controllo (Tab.4) rimane invariato rispetto al comportamento pro-sociale e al comportamento di instabilità emotiva mentre peggiora significativamente ( $p = .004$ ) nel comportamento di AFV-

Tab. 5 – Gruppo 2 “Attività ad alto contenuto emotivo”				
T1/T2	N	Media	D.S.	Valore di p
AFV1	63	16,62	3,42	p=0,50
AFV2	63	16,86	3,43	
CP1	63	20,94	2,07	p=0,18
CP2	63	21,32	2,05	
IE1	63	21,40	4,19	p=0,98
IE2	63	21,38	4,28	

Il gruppo sottoposto ad attività ad alto contenuto emotivo (Tab.5) non dimostra alcuna differenza significativa pre – post trattamento, mostrando una fondamentale stabilità in tutte e tre le aree.

Tab.6 – Gruppo 3 “Attività ad alto contenuto aggressivo”				
T1/T2	N	Media	D.S.	Valore di p
AFV1	58	16,95	4,26	p=0,81
AFV2	58	16,86	4,22	
CP1	58	20,33	2,06	p=0,04
CP2	58	20,91	2,52	
IE1	58	21,31	4,39	p=0,76
IE2	58	21,45	4,49	

Il gruppo sottoposto ad attività ad alto contenuto aggressivo (Tab.6), mostra un miglioramento significativo nell'area del comportamento pro-sociale ( $P < .05$ ) e una stabilizzazione nell'aggressività fisico-verbale.

Nel complesso (Grafici 7 e 8) possiamo evidenziare come il peggioramento, nel comportamento aggressivo del gruppo 1 e il miglioramento del comportamento prosociale, nel gruppo 3, confermi quanto riportato in bibliografia. Il gruppo di controllo, infatti, tende ad aumentare il punteggio nel comportamento AFV in relazione, probabilmente, al naturale trend evolutivo dell'aggressività (Kokko et al, 2005). I due gruppi sperimentali, viceversa, stabilizzano il trend del AFV e, il gruppo che ha praticato attività ad alto contenuto aggressivo, migliora significativamente nel comportamento sociale come evidenziato in letteratura (Storch, 2005; Tappern e Boulton, 2005; Smith, 2004; Scott, 2003; Ladd e Burges, 2000).

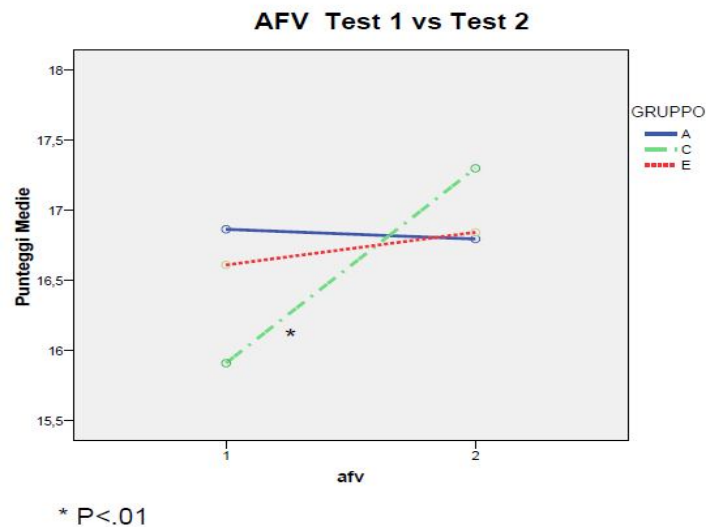


Grafico 7 - Questo grafico rappresenta la variazione dei punteggi in AFV tra il primo e il secondo questionario nei 3 gruppi. Gruppo A: aggressività, Gruppo C: Controllo, Gruppo E: Emotività

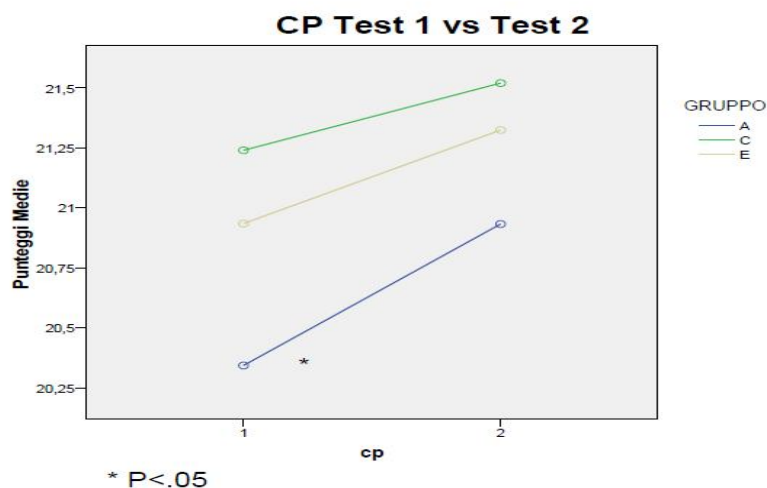


Grafico 8 - Questo grafico rappresenta la variazione dei punteggi in CP tra il primo e il secondo questionario nei 3 gruppi. Gruppo A: aggressività, Gruppo C: Controllo, Gruppo E: Emotività

Per quanto concerne le differenze di genere (Graf.9), anche in tale caso confermate dalla letteratura e dallo studio preliminare descritto ad inizio elaborato, i maschi risultano significativamente ( $p=0,04$ ) più aggressivi delle femmine, almeno nel tipo di aggressività da noi testata (aggressività diretta), nessuna differenza significativa, invece nel CP e nel IE.

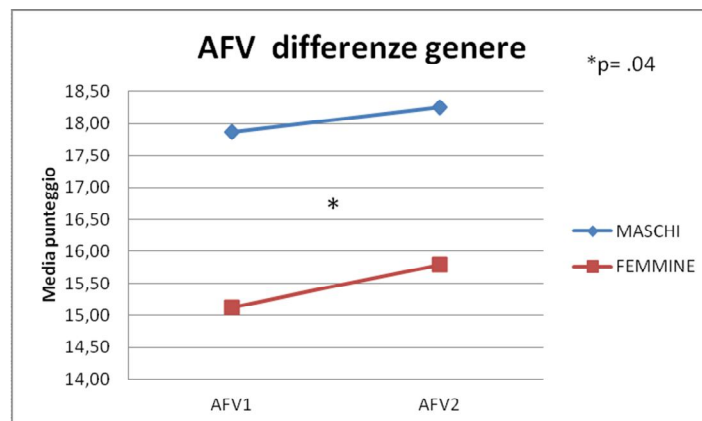


Grafico 9 - Differenze di genere

## Risultati

Nel loro complesso le evidenze ottenute, confermano le aspettative iniziali e si allineano a quanto la letteratura sembra indicare sullo sviluppo dell'aggressività infantile e sui suoi influssi nell'acquisizione delle abilità sociali. L'attività ad alto contenuto aggressivo, infatti, ha prodotto differenze significative tra i gruppi coinvolti nella ricerca e ha evidenziato come il naturale sviluppo dell'aggressività infantile, possa essere mediato da attività ad alto contenuto emotivo e alto contenuto aggressivo, le quali sembrano stabilizzare l'aggressività rispetto al suo naturale incremento nel gruppo di controllo. In aggiunta, come affermato in bibliografia, effetti positivi si hanno nel comportamento prosociale proprio in coloro che praticano attività ad alto contenuto aggressivo (Pellegrini in Storch & Roth, 2005).

Le evidenze emerse in questo studio, sostanzialmente, confermano l'ipotesi iniziale rispetto alla necessità di proporre attività ad alto contenuto aggressivo o emotivo, piuttosto che bandirle, programmandole nelle ore curricolari di Corpo, Movimento e Sport nella scuola primaria. Non è secondario rilevare, di fronte all'aumento del bullismo infantile nella scuola primaria, come tali attività potrebbero rappresentare uno strumento mediatore e uno degli strumenti educativi per aiutare i bambini a mediare l'aggressività nel momento del suo naturale sviluppo.

Nel complesso, in collegamento agli studi sulla correlazione tra attività ad alto contenuto emotivo e motivazione (Hanin, 2007; Robazza, 2006; Robazza e Bortoli, 2005; Ceciliani et al., 2008), in stretta relazione con gli studi sul gioco aggressivo infantile (Smith et al, 2004; Scott E, Panksepp J, 2003; Smith, 1997; Boulton, 1996; Pellegrini, 1988), il protocollo di ricerca ha confermato l'effetto che attività ad alto contenuto emotivo (sport acrobatici o tecnico combinatori) e, soprattutto, ad alto contenuto aggressivo (sport di confronto o di combattimento) possono esercitare sui comportamenti di adattamento sociale (AFV, CP e IE). Come indicato nel primo studio preliminare, tali comportamenti si mostrano sensibili verso variabili modulatrici quali possono essere particolari attività motorie. La realizzazione dello studio in ambito scolastico, durante le normali ore curricolari di Corpo, Movimento e Sport, dimostra che tali proposte possono essere realizzate senza alcun problema nella scuola. Le stesse uscite, presso gli impianti sportivi indicati nello studio, possono rientrare nelle "uscite guidate" che le insegnanti nelle diverse discipline realizzano più volte, con le singole classi, nel corso dell'anno scolastico.



## **Secondo Progetto:** “Giosport Rugby”; effetti dell’attività motoria ad alto contenuto aggressivo e self-efficacy.

In stretto collegamento con le evidenze prodotte dallo studio precedente, basato su attività variate (sia generiche che specifiche rispetto all’emozione e aggressività) è stato avviato il **secondo studio**, basato sulla somministrazione di attività motorie specifiche caratterizzate da alti livelli di aggressività (Giosport Rugby) che, visti gli effetti positivi sui comportamenti di adattamento sociale, si focalizzassero sul senso di autoefficacia motoria.

**Obiettivi:** Verificare gli effetti della pratica del “**Giosport Rugby**”, sul senso di autoefficacia motoria dei bambini.

### **Materiali e Metodi**

**Campione:** i soggetti coinvolti nello studio erano 120 bambini di 9 -10 anni, frequentanti le ultime classi di scuola primaria, suddivisi nei seguenti gruppi:

- Gruppo giorugby, formato da 61 soggetti di età media:  $10,0 \pm 0,81$ , di cui 34 maschi (età media:  $10,1 \pm 0,7$ ) e 27 femmine (età media:  $9,9 \pm 0,7$ ); sottoposti a 10 lezioni (aprile-giugno 2011), nelle ore curriculari di Corpo Movimento e Sport. Le classi coinvolte, IV e V, appartenevano alle scuole primarie «Maria Ausiliatrice» e «Alba Adriatica» in provincia di Rimini.
- Gruppo attività motoria standard, formato da 59 soggetti di età media:  $9,7 \pm 0,7$ , di cui 24 maschi (età media:  $9,7 \pm 0,8$ ) e 35 femmine (età media:  $9,8 \pm 0,7$ ), sottoposti alla normale programmazione curricolare di Corpo, Movimento e sport e testati nello stesso periodo del gruppo Rugby. Le classi coinvolte, IV e V, appartenenti alla Scuola primaria «Romagnoli» di Bologna.

### **Strumenti**

Lo strumento utilizzato era rappresentato dal questionario di autoefficacia (Colella et al., 2008) somministrato prima e dopo il protocollo di attività. Il questionario è formato da 6 item, riguardanti l’autopercezione di aspetti prestativi coordinativi e condizionali, cui il bambino doveva rispondere su una scala Likert graduata su quattro livelli dalla percezione di minima efficacia (es. corro pianissimo) a quella di massima efficacia (es. corro fortissimo), sostenuti da due livelli intermedi (corro piano, corro forte). Per ciascuno dei quattro livelli veniva assegnato un punteggio progressivo (1,2,3,4) crescente dal livello minimo al livello massimo.

## Attività proposte

La somministrazione del trattamento relativo al gruppo giocorugby prevedeva, in sintesi, la seguente successione di tematiche:

- Il Passaggio: esercizi sulla tecnica di presa, tenuta e lancio del pallone; esercitazioni di passaggio in spazi ampi e ristretti, sotto contatto fisico, sotto placcaggio, in situazione di gara squadra contro squadra (problem solving); esercizi di contatto fisico e strappo della palla all'avversario (Fig.20).
- La Meta: realizzazione di percorsi di destrezza per lo sviluppo delle abilità relative all'esecuzione di rotolamenti, capovolte, presa del pallone, corsa a slalom, salti, tuffi e segnatura della meta (Fig.20).
- Il Placcaggio: giochi di confronto fisico e lotta; esercizi di sbilanciamento dell'avversario in posizione eretta o inginocchiata; tecniche di presa e atterramento dell'avversario; esercitazioni e giochi di confronto fisico/ lotta con e senza palla (Fig.19-20).
- Collaborazione tattiche e occupazione dello spazio: esercitazioni aiuto/sostegno al portatore di palla, esercitazioni di sostegno e passaggio in corsa, esercitazioni di aiuto ai compagni bloccati o placcati, giochi a squadra per la sincronia dei movimenti in campo (Fig.20).
- Situazioni di gioco: esercitazioni di presa di coscienza del terreno di gioco; esercitazioni sulle varie fasi di gioco; applicazione completa del giocosport rugby in sintonia con le regole utilizzate nella fascia d'età di riferimento (Fig.19-20).

I bambini del gruppo Attività Standard hanno svolto per 10 lezioni nello stesso periodo le normali attività di educazione motoria con alternanza di diversi giochi di squadra.



Figura 19 - Giochi di contatto fisico nel Giocosport Rugby



Figura 20 - Giochi di placcaggio, occupazione dello spazio, meta e collaborazioni nel Gocosport Rugby

## Analisi Dati

I dati raccolti all'inizio e alla fine dello studio, attraverso la somministrazione dei questionari di autoefficacia (T6), sono stati statisticamente analizzati con l'uso del software SPSS 14.0. Attraverso una ANOVA a tre vie ( $2 \times 2 \times 2$ ) per misure ripetute sul gruppo, genere e pre- post test è stato possibile verificare gli effetti prodotto sia sul punteggio totale del test che sui singoli items che lo costituivano.

La Tabella 7 evidenzia i valori medi del punteggio totale complessivo del questionario nei maschi e nelle femmine. Le femmine mostrano nel complesso un livello inferiore di autoefficacia ( $p < 0.05$  per l'effetto principale "genere"). Particolarmente evidente è anche l'effetto dell'interazione tra gruppo e periodo ( $p < 0.05$ ), con gli alunni partecipanti alle attività di giocorugby che tendono a migliorare l'autoefficacia dopo lo svolgimento e gli alunni partecipanti alle attività motorie tradizionali che vedono diminuire la propria autoefficacia. Nessun altro effetto principale o termine di interazione è risultato significativamente diverso da zero, compreso il termine di terzo ordine (gruppo x genere x periodo), sebbene il sopradescritto effetto delle due tipologie di attività proposte, si sia rivelato più evidente nelle femmine che nei maschi, in effetti, sembra che le femmine migliorano (gruppo Rugby) o peggiorano di più (gruppo Standard) rispetto ai maschi (Tab.8).

	<b>Gruppo Rugby</b>	<b>Gruppo Standard</b>
<b>PreTest</b>	<b>18,4± 2,6</b>	<b>19,5± 2,8</b>
<b>PostTest</b>	<b>18,8± 2,8</b>	<b>18,7± 2,8</b>

Tabella 7 - Valori medi per gruppi

	Gruppo Rugby		Gruppo Standard	
	maschi	femmine	maschi	femmine
<b>PreTest</b>	<b>18,8± 2,4</b>	<b>17,8± 2,7</b>	<b>20,2± 3,0</b>	<b>19,1± 2,6</b>
<b>PostTest</b>	<b>19,0± 2,7</b>	<b>18,5± 3,0</b>	<b>19,6± 2,7</b>	<b>18,1± 2,7</b>

Tabella 8 - Valori medi per genere

L'Analisi dei singoli items del questionario di autoefficacia, hanno evidenziato il seguente effetto (Fig.21):

- L'item uno, riguardante la percezione della velocità di corsa, ha mostrato un risultato diverso da quello complessivo del questionario. Infatti, è risultata statisticamente significativa ( $p < 0.05$ ) l'interazione tra periodo del rilevamento e genere, con i maschi di entrambi i gruppi che hanno ottenuto un punteggio maggiore al termine dell'attività svolta (pretest:  $3.0 \pm 0.6$ ; posttest:  $3.3 \pm 0.6$ ), mentre le femmine hanno ottenuto un punteggio inferiore (pretest:  $3.1 \pm 0.6$ ; posttest:  $3.0 \pm 0.6$ ). Inoltre, il gruppo che ha svolto attività tradizionale ha mostrato un punteggio maggiore indipendentemente dal genere sia all'inizio che al termine del programma di attività motoria.
- L'item due, nel quale veniva richiesta una valutazione della propria capacità di controllare i movimenti, mostra invece risultati del tutto in linea con quelli dell'intero questionario. In generale, le femmine hanno ottenuto un punteggio significativamente inferiore rispetto ai maschi. L'autoefficacia è migliorata nel gruppo giocorugby (pretest:  $2.9 \pm 0.7$ ; posttest:  $3.1 \pm 0.6$ ) ed è nel gruppo standard (pretest:  $3.1 \pm 0.8$ ; posttest:  $2.8 \pm 0.8$ ).
- Il terzo item riguardava la percezione della forza muscolare. In questo caso, i maschi hanno mostrato in generale livelli di autoefficacia significativamente maggiori rispetto a quelli delle femmine. Inoltre, il gruppo che ha svolto giocorugby ha mostrato una minore autoefficacia sia prima che dopo l'attività, mentre in nessuno dei due gruppi l'attività proposta ha comportato un cambiamento significativo della percezione anche se, le femmine del gruppo rugby, sono le uniche a mostrare tendenza verso il miglioramento in questa sensazione.
- Per quanto riguarda gli items 4 e 5, relativi rispettivamente alla rapidità ed alla sicurezza di movimento, il gruppo, l'attività e svolta, il genere e le interazioni tra tali variabili non hanno mostrato nessun effetto sull'autoefficacia.
- Nel sesto item infine, riguardante la percezione di fatica, il gruppo che ha svolto attività tradizionale mostrava sia prima che dopo il trattamento un maggiore punteggio ( $p < 0.05$ ), mentre si è riscontrata una tendenza alla significatività sull'interazione tra gruppo e periodo della valutazione ( $p = 0.056$ ), con un leggero miglioramento da parte del gruppo giocorugby (pretest:  $3.1 \pm 0.7$  vs. posttest:  $3.2 \pm 0.7$ ) e un peggioramento da parte del gruppo standard (pretest:  $3.5 \pm 0.7$  vs. posttest:  $3.3 \pm 0.8$ ).

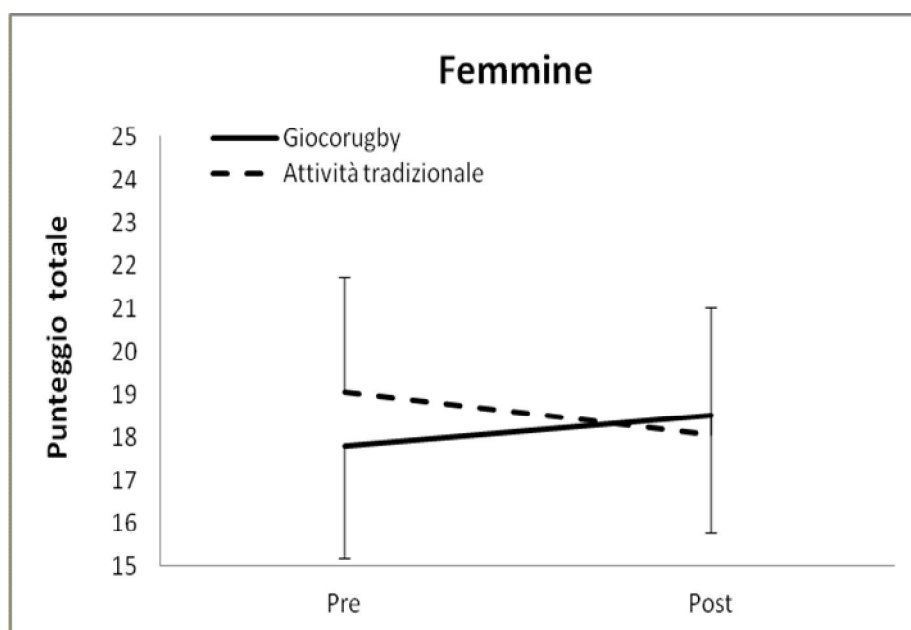


Grafico 9 - Valori medi per genere sul totale degli Item

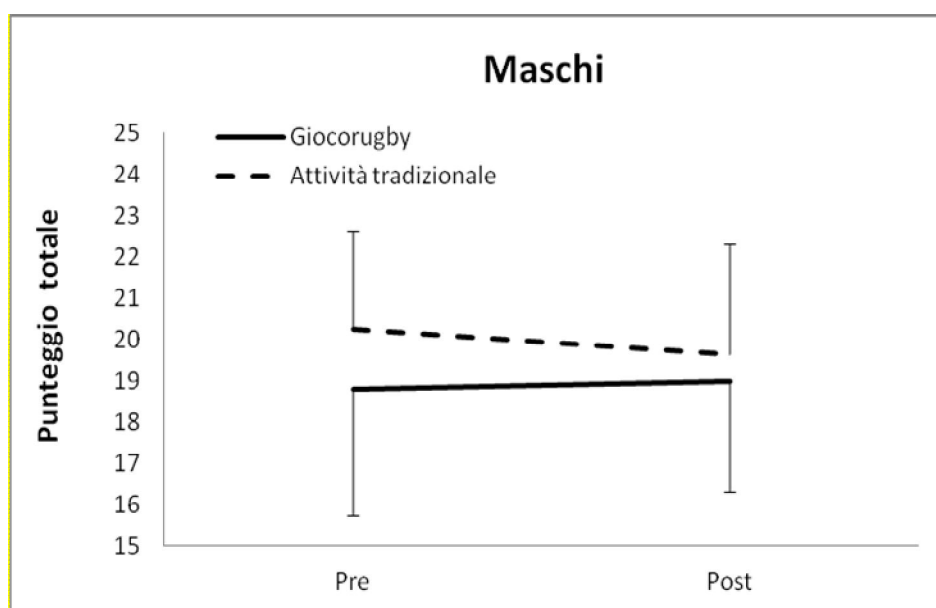


Grafico 10 - Valori medi per genere sul totale degli Items

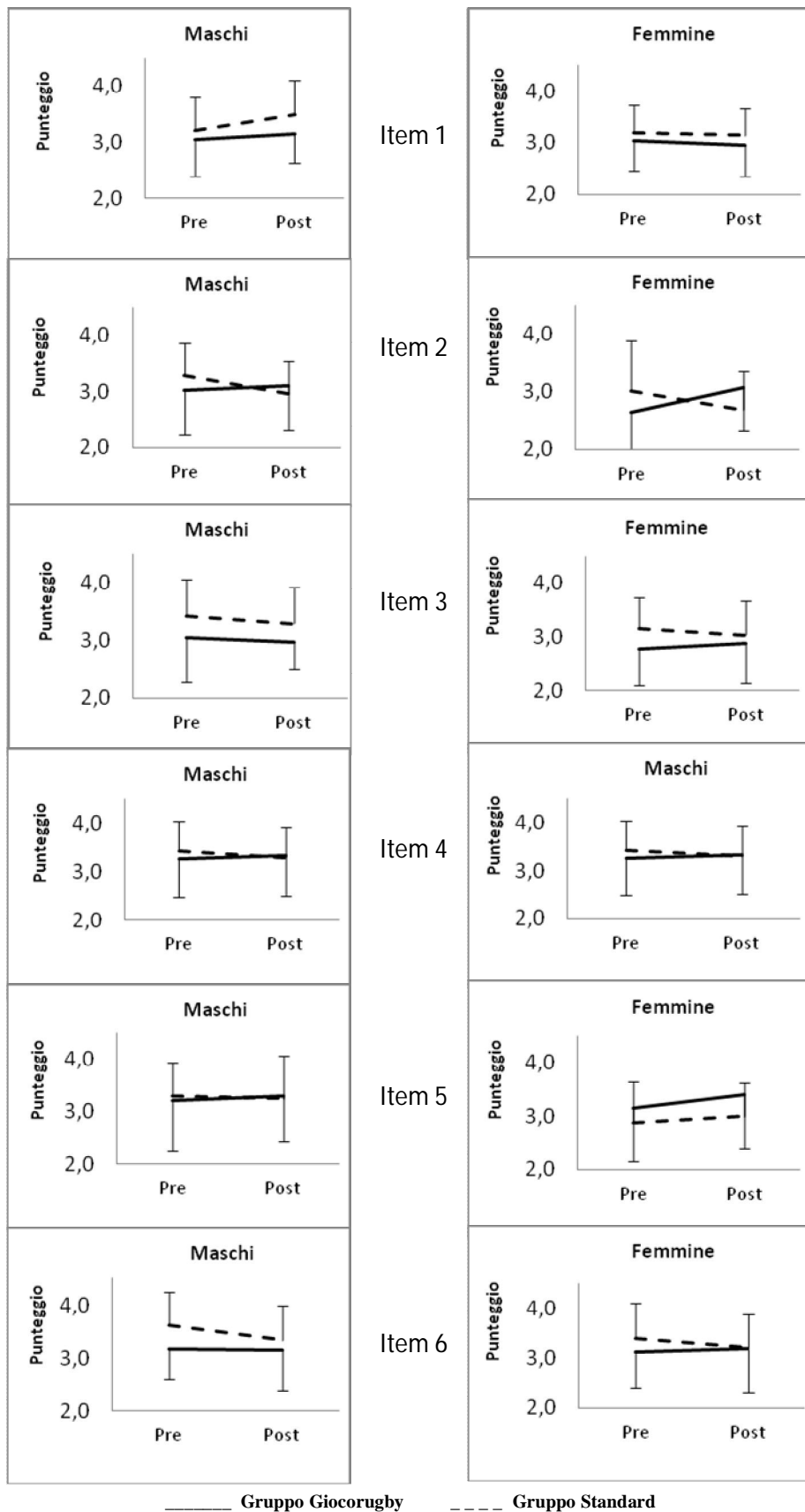


Figura 21 - Valori medi per singoli Item, m vs f, pre e post

## **Risultati**

Nel complesso, per quanto concerne la percezione di autoefficacia, si evidenzia un significativo miglioramento del gruppo rugby opposto a un significativo peggioramento del gruppo standard, tra il pre/post trattamento. Tale effetto appare più marcato nelle femmine del gruppo rugby (Grafici 9-10 ). I maschi mostrano una percezione di autoefficacia sempre maggiore rispetto alle femmine, sia prima che dopo il trattamento. Tale dato, non sorprendente, è ampiamente documentato in letteratura. Tale diversità di genere può giustificare il maggiore effetto del trattamento sulle femmine che, se non sollecitate da giuste proposte motorie, tendono a stimarsi meno in tali contesti. Ciò viene confermato dai risultati del gruppo standard in cui le femmine sono peggiorate nel livello complessivo di autoefficacia motoria tra il pre/post trattamento.

L'analisi più approfondita dei singoli items, ha evidenziato come maggior influenza sia stata esercitata dall'item 2 e 6, dove il gruppo rugby tende a percepirsi più abile nel controllo dei movimenti ma, anche, più affaticabile rispetto al gruppo standard. Negli item 1 e 3, i maschi tendono a percepirsi più efficaci delle femmine e tali due contesti, legati alla percezione di performance, giustificano quanto detto sopra sulla maggiore autostima motoria dei primi sulle seconde. Gli item 4, sulla rapidità di movimento, e 5, sulla sicurezza del movimento, non hanno mostrato alcuna variazione tra il pre/post trattamento e, dunque, non hanno prodotto effetti sensibili nell'autovalutazione dei bambini.

In sintesi i maschi si autostimano di più negli aspetti condizionali (velocità di corsa e forza muscolare) mentre le femmine si autostimano di più nel controllo dei movimenti, tale effetto, appare quello determinante sul punteggio totale dell'autoefficacia. Tale dato, fortemente correlato, conferma la bontà del protocollo d'intervento: questo sembra aver influito positivamente sulle femmine che, molto meno dei maschi in questa fascia d'età, hanno la possibilità di cimentarsi in tale genere di attività. E' da sottolineare che, in un periodo di tempo così breve, anche una diminuita percezione di autoefficacia è da interpretare in senso positivo: ci sarebbe da meravigliarsi se i bambini sottoposti a uno sport duro e combattivo come il rugby, si fossero percepiti, dopo 10 lezioni, più forti e resistenti alla fatica. Viceversa l'impegno e la difficoltà, nell'affrontare uno sport come questo, nel breve periodo, li ha resi consapevoli dei requisiti richiesti per affrontare determinate attività.

Anche in questo caso gli effetti dell'attività, seppure per un periodo limitato, sembra rafforzare l'idea che gli effetti prodotti non si riferiscano solo agli aspetti di adattamento sociale, come evidenziato nel sottoprogetto "b" dello studio precedente, ma anche nella percezione dell'efficacia motoria che, in tali fasce d'età, contribuisce al senso di autostima generale del bambino.

## Terzo progetto

Con l'ultimo studio di ricerca, s'è cercato di indagare se l'orientamento motivazionale dei genitori, potesse avere influenza sugli atteggiamenti di adattamento sociale dei figli, in particolare nel calcio in riferimento alla medesima fascia d'età dei precedenti studi.

Il calcio, tra i tanti sport, è stato scelto per diversi motivi. Innanzitutto perché rappresenta, in larga parte, la cultura sportiva italiana ed europea: tale sport reca in sé un senso di insieme, un contesto di riferimento definito, un senso del luogo che pochi altri sport possono annoverare. Il calcio continua a trattenere un rapporto con il territorio, oltre i linguaggi mediali, oltre i processi di globalizzazione (Meyrowitz, 1985). E' andato in crisi il "baseball", negli USA, ma non il calcio in Europa, che ne rappresenta la casa madre, e nel mondo. Ciò è dovuto, in particolare modo, al costruito profondo che lega la partecipazione emotiva degli spettatori a questo sport, una partecipazione campanilistica estrema, giocata intorno alle opposizioni, ai conflitti delle squadre in gioco, delle sedi di provenienza che esse rappresentano. Tale opposizione del calcio, allo sradicamento messo in atto dalla globalizzazione, è basata su un antico mito, su un significato simbolico sostenuto dal racconto di vincitori e vinti, di battaglie, di vita e di morte. Un significato che porta il "tifoso" a risparmiare soldi, a rinunce e sacrifici, pur di seguire la squadra del cuore, pure di essere presente alla battaglia. Il calcio è tradizione popolare e da questa tradizione trova linfa in una cultura profonda in cui riecheggiano antiche storie dei popoli europei, che nel tempo si sono affrontati, combattuti, invasi, liberati. Dunque il calcio non come sport, ma come "lo sport" europeo e italiano, come gioco profondo (Ackerman, 1999). Il calcio, dunque, può essere considerato lo sport che più di ogni altro, riporta all'identità della popolazione italiana tanto da essere considerato lo sport nazionale, quello più praticato, quello più seguito e discusso, nel bene e nel male. Per tali motivi il calcio si presta, più di altri sport, in Italia, a vedere coinvolti gli adulti, in particolare i genitori, nelle attività dei propri figli e, probabilmente, a condizionarle anche indirettamente o inconsapevolmente. In sostanza, è lo sport che meglio di qualunque altro potesse rispondere alle esigenze di studio legate a questa indagine.

L'altro motivo è legato al coinvolgimento diretto, di chi scrive, nel mondo dell'avviamento al calcio giovanile.

**Obiettivi:** scopo dello studio era verificare se vi fossero delle correlazioni tra orientamento motivazionale dei genitori e comportamenti di adattamento sociale nei figli praticanti calcio.



## Materiali e Metodi

### Campione:

- 72 bambini, di età compresa tra 7-11 anni (età media 7,9) di cui 71 maschi e 1 femmina, appartenenti alla Società Serenissima (S.Marino) e al Viserba calcio (Rimini).
- 85 genitori (età media 40,1) di cui 41 papà (età media 40,5) e 44 mamme (età media 39,7).

**Strumenti:** oltre allo strumento ICASEE, già descritto nel primo studio, è stato utilizzato il TOM -Test di Orientamento Motivazionale (Borgognoni et al, 2004) per i genitori (Fig.22). Tale strumento, questionario di autovalutazione, analizza le inclinazioni motivazionali che orientano determinati comportamenti in ambito lavorativo, come indici che sostengono l'azione umana verso una determinata prestazione (Baron, 1991; Steers et al, 1987). Il questionario consta di 70 domande e tende ad esplorare l'orientamento motivazionale all'interno di quattro aree: obiettivo (OO), innovazione (OI), leadership (OL) e relazione (OR). Gli orientamenti evidenziati nei genitori, sono stati confrontati con i comportamenti di adattamento sociale (AFV, CP e IE) dei figli. I punteggi degli items, relativi alle quattro aree motivazionali, venivano sommati in un punteggio grezzo tradotto poi in punti T (punteggio finale) attraverso una tabella di conversione standardizzata appositamente per lo strumento.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo	Alquanto in disaccordo	Leggermente in disaccordo	Né in disaccordo né d'accordo	Leggermente d'accordo	Alquanto d'accordo	Molto d'accordo
Mi attraggono le attività difficili e sfidanti						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 22 - Tom Test

## Analisi dati

L'analisi preliminare dei dati è stata condotta verificando la loro frequenza, attraverso i parametri indicati nella tabella 9 e nella tabella 10.

I dati del questionario ICASEE, somministrato ai bambini (*Tabella 9*) mostrano una media e una mediana praticamente uguali e valori accettabili di asimmetria e curtosi che caratterizzano curve di distribuzione nella norma, dato anche il campione non particolarmente elevato di soggetti.

TABELLA 9 - Statistiche ICASEE		CP	AFV	IE
N	Validi	72	72	72
	Mancanti	0	0	0
Media		20,65	14,90	19,53
Mediana		21,00	14,00	20
Deviazione std.		2,14	4,46	4,63
Asimmetria		-,671	,452	,026
Errore std dell'asimmetria		,283	,283	,283
Curtosi		,234	-,545	-,404
Errore std della curtosi		,559	,559	,559
Minimo		14	9	10
Massimo		24	27	30

I dati del questionario TOM, somministrato ai genitori (*Tabella 10*) mostrano una media e una mediana praticamente uguali e valori accettabili di asimmetria e curtosi, a parte la distribuzione relativa all'indicatore di relazione, che caratterizzano curve di distribuzione nella norma, dato anche il campione non particolarmente elevato di soggetti.

TABELLA 10 - Statistiche TOM		eta	OO	OI	OL	OR
N	Validi	83	85	85	85	85
	Mancanti	2	0	0	0	0
Media		40,06	53,93	50,31	51,06	52,85
Mediana		40,00	55	50,50	50,50	54,50
Deviazione std.		3,817	5,93	7,41	8,07	6,43
Asimmetria		-,190	-,792	-,357	-,078	-1,05
Errore std dell'asimmetria		,264	,261	,261	,261	,261
Curtosi		,342	,531	-,055	-,831	0,129
Errore std della curtosi		,523	,517	,517	,517	,517
Minimo		29	37	31,50	35,00	31,50
Massimo		49	63,50	69	68,50	64

L'incrocio di questi dati, nell'analisi successiva, darà luogo alla definizione di profili particolari che terranno conto della coerenza/incoerenza dei vari profili determinati.

### Analisi ICASEE (CP – AFV – IE) dei bambini

I tre questionari somministrati ai 72 bambini delle scuole calcio di San Marino e Viserba hanno mostrato i seguenti risultati, come mostrato nel Grafico 11. L'Anova univariata non indica differenze significative tra le varie fasce d'età nel CP (Post hoc Bonferroni), mentre indica differenze significative ( $p < .05$ ) nell'AFV tra i 6 anni e i 10 anni (Graf.12), confermando quanto già evidenziato nel primo sottoprogetto con un altro campione della stessa età. Altre differenze significative ( $p < .05$ ), nell'IE tra i 6 anni e i 10 anni (Graf.13), tale differenze, seppur non significativa, si era evidenziata anche nel primo sottoprogetto.

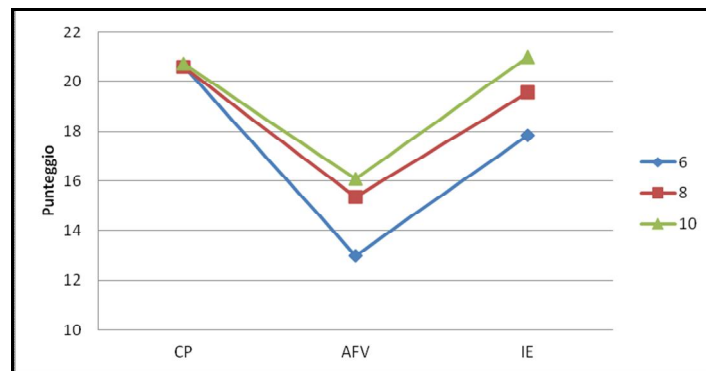


Grafico 11- Indici di adattamento sociale CP-AFV- IE tra 6, 8 e 10 anni

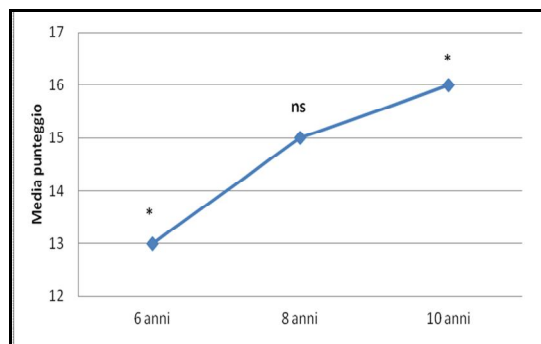


Grafico 12 - AFV (\*= $p < .05$ ) tra 6 e 10 anni

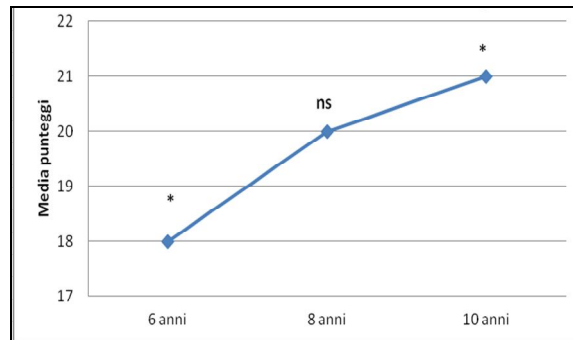


Grafico 13 - IE (\*= $p<05$ ) tra 6 e 10 anni

I valori delle varie aree del CP indicano un'assoluta omogeneità: i bambini, indipendentemente dall'età, manifestano buoni livelli di comportamento prosociale, attestandosi su valori elevati (21 punti su un massimo di 24). Tale andamento è del tutto uguale a quello evidenziato nel primo sottoprogetto.

I valori dell'AFV appaiono medi, attestandosi su punteggi compresi tra 13 e 16 su un massimo di 27 punti. La distribuzione indica, come sostenuto dalla bibliografia (Kokko e Pulkkinen, 2005; Scott E., Panksepp J., 2003; Smith, 1997), un'aggressività in aumento con l'aumentare dell'età. In particolare, il salto notevole si ha tra i 6 anni e i 10 anni. In effetti, la bibliografia indica il momento d'inizio per lo sviluppo dell'aggressività intorno ai 5-6 anni, con il picco proprio tra i 10-11 anni. L'andamento in ascesa sembra confermare tale trend.

Per quanto concerne la IE, si può constatare un trend che riprende quello dell'AFV, ma con valori più elevati da considerare medio-alti (tra 17 e 21 su un massimo di 30 punti). Anche in questo caso esiste un'escalation dell'instabilità emotiva, che cresce con l'aumentare dell'età. Il dato appare molto interessante, in quanto l'instabilità emotiva si collega al trend evolutivo dell'atteggiamento aggressivo, di cui può essere una manifestazione latente. Livelli medi di aggressività fisica e verbale si legano a medio-alti livelli di instabilità emotiva, come effetto indiretto della prima sulla seconda.

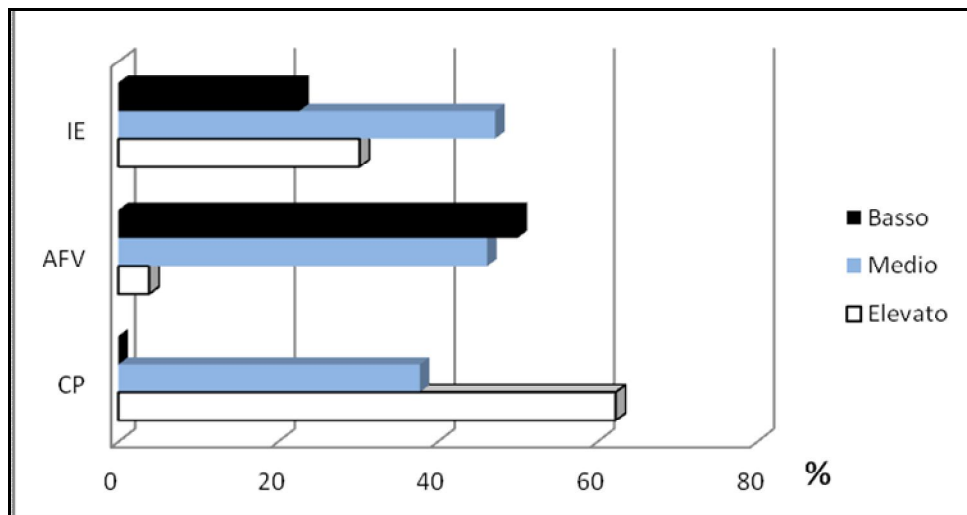


Grafico 14 - Distribuzione profili adattamento sociale

Nel complesso il campione di bambini mostra un adattamento sociale abbastanza equilibrato, con una buona predisposizione nel comportamento sociale e un'aggressività fisica e verbale medio-bassa. L'unico parametro tendente ai valori più elevati è l'instabilità emotiva. Il successivo confronto con i dati del test di orientamento motivazionale, somministrato ai genitori, fornirà informazioni legate al tipo di correlazione esistente tra i due campioni.

### Analisi dati TOM Test

Il TOM Test, somministrato a 85 genitori, ci ha permesso di analizzare statisticamente e graficamente le tendenze comportamentali e le differenze nei profili delle quattro dimensioni valutate (O.Obiiettivo, O.Innovazione, O.Leadership, O.Relazione) in riferimento all'ambito lavorativo.

I punti T, ottenuti dai diversi soggetti nelle quattro scale, caratterizzano ciascuna area esplorata in 5 differenti profili a seconda della fascia del punteggio finale:

- ⇒ Profilo basso (punteggio T inferiore a 35).
- ⇒ Profilo medio-basso (punteggio T compreso tra 35 e 45).
- ⇒ Profilo medio (punteggio T compreso tra 45 e 55).
- ⇒ Profilo medio- alto (punteggio T compreso tra 55 e 65).
- ⇒ Profilo alto (punteggio T superiore a 65).

### Confronto profili papà – mamma

Sono stati confrontati i risultati dei profili delle quattro dimensioni tra i papà e le mamme, come evidenziato nelle Grafici 15,16,17,18 qui sotto riportati. Inoltre, l'Anova univariata non mostra differenze significative ( $p > .05$ ) di genere (M/F) nelle 4 dimensioni del TOM Test.

- I valori della scala di Orientamento all'Obiettivo (Graf.11) si collocano principalmente nella categoria 3 e 4 (valore medio e medio-alto). Il campione dei genitori appare positivamente orientato a dare il massimo di sé, nell'ambito lavorativo, e a misurarsi con attività difficili dalle quali possa anche trarre dei feedback sulla sua prestazione. Non si manifestano posizioni estreme, infatti il livello 5 della scala non risulta raggiunto.
- I valori della scala di Orientamento all'Innovazione (Graf. 16) si collocano per circa la metà del totale nella categoria 3 (medio) e si registrano percentuali più basse nella categoria 4 e 2 (rispettivamente medio-elevato e medio-basso). In questo profilo, i genitori sembrano distribuirsi maggiormente nei valori intermedi della scala, indicando una minor predisposizione all'innovazione che trova mediamente concorde la maggioranza dei genitori ma, anche, una percentuale non completamente disposta a questo tipo di impegno. I genitori, sono cautamente propensi a ricercare continua novità in ambito lavorativo, a sperimentare cose nuove o situazioni poco conosciute. Questo profilo è l'unico che presenta valori, seppur bassi, in tutti i livelli della scala. E' curioso notare, anche con percentuali non significative, che papà e mamme, seppure con percentuali basse, sono rispettivamente presenti nei valori più bassi, i primi, e nei valori più alti, le seconde.

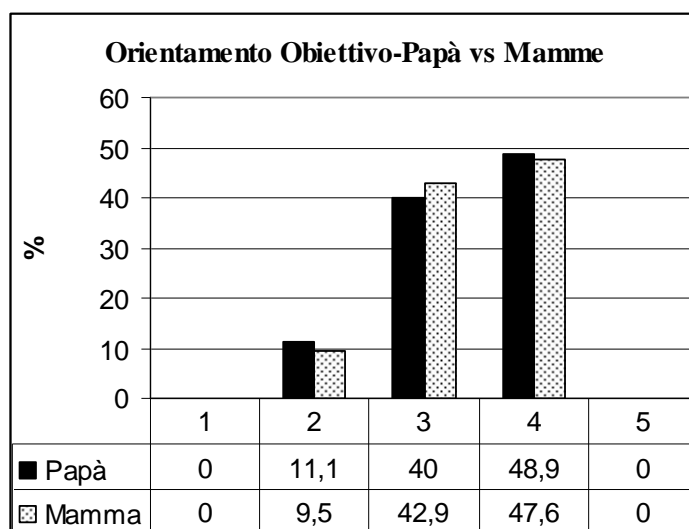


Grafico 15 - Orientamento Obiettivo (OO)

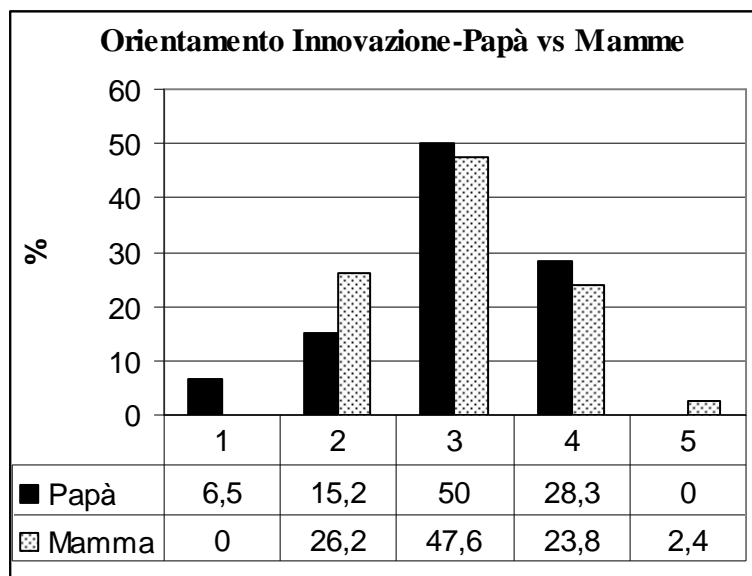


Grafico 16 - Orientamento Innovazione (OI)

- I valori della scala di Orientamento alla Leadership (Graf.17) sono distribuiti in maniera piuttosto regolare tra le categorie 2, 3 e 4 (profilo medio-basso, medio e medio-elevato), con una leggera superiorità del genere maschile nel profilo medio-elevato e la presenza femminile in bassa percentuale nella categoria 5 (elevato). Anche in questo caso, come nell'indicatore dell'innovazione, compare una maggiore distribuzione dell'orientamento verso la leadership, per alcuni genitori è importante mentre per altri non lo è. Anche in questo caso, come nel grafico dell'innovazione, la mamme sono le uniche presenti nei valori massimi di orientamento verso la leadership.

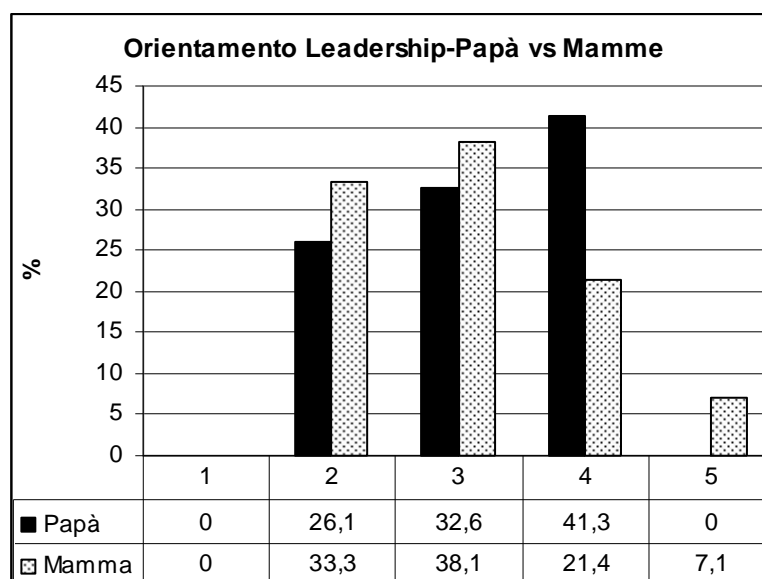


Grafico 17 - Orientamento Leadership (OL)

- I valori della scala di Orientamento alla Relazione (Graf.18) non mostrano differenze sostanziali tra i due generi e si distribuiscono uniformemente, soprattutto nella categoria 3 e 4 (profilo medio e medio-elevato). I genitori, in sostanza, affermano di poter lavorare al meglio se si può operare in un buon clima di gruppo, con persone che, possibilmente, siano amici e non solo colleghi.

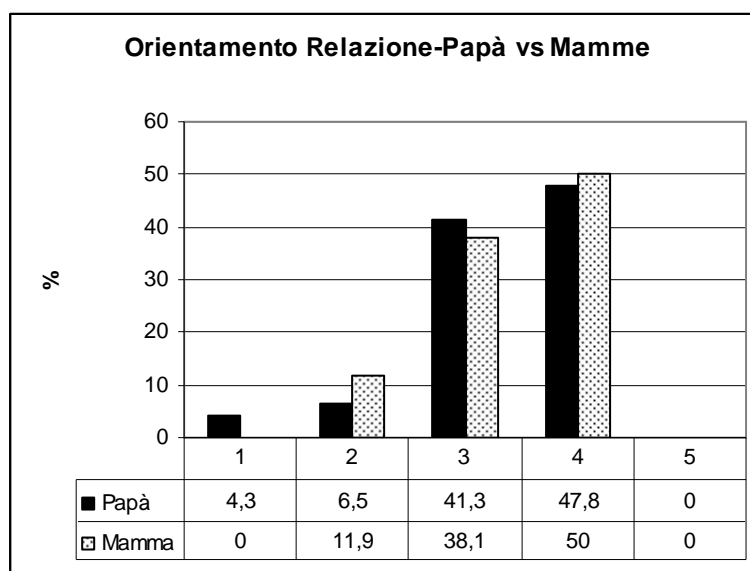


Grafico 18 - Orientamento Relazione (OR)



Nel complesso, come già evidenziato in una recente ricerca sul comportamento genitoriale durante le gare dei figli (Ceciliani, 2010), il campione dei genitori appare composto da persone serene e non esasperate, come comunemente si pensa degli adulti impegnati nello sport giovanile. Questi persone appaiono impegnate, tendenti a dare il meglio di sé e, se pur orientati anche alla leadership, ritengono importante la relazione con gli altri. Il fatto che i valori massimi delle scale siano stati raggiunti, con percentuali minime, solo in due voci su cinque conferma un profilo genitoriale non certo esasperato e stressato. Certamente questi soggetti appaiono come persone che, considerano importante fare bene, impegnarsi, accettare le sfide e riuscire negli intenti intrapresi. L'analisi successiva tenderà a verificare la coerenza dei profili ottenuti attraverso la classificazione dei genitori in diverse categorie.

### **Coerenza profili genitori**

I profili dei genitori sono stati anche analizzati nel complesso (Grafici 19, 20), delineando il grado di coerenza dal punto di vista delle risposte fornite e del risultato finale. I genitori sono stati suddivisi in una serie di profili in relazione alla coerenza riscontrata nelle risposte date. I criteri che hanno permesso di suddividere i genitori sono state le seguenti:

- i soggetti che mostravano valori simili (alti o bassi) nel profilo obiettivo, innovazione, leadership e relazione, venivano catalogati come PCL (profilo coerente con tendenza alla leadership) e qualora il profilo fosse di alto valore o basso valore sottoclassificati in PACL e PBCL (Graf.20).
- i soggetti che mostravano valori simili (alti o bassi) nel profilo obiettivo, innovazione e relazione, venivano catalogati come PC (profilo coerente senza tendenza alla leadership) e qualora il profilo fosse di alto valore o basso valore sottoclassificati in PAC e PBC (Graf.20).
- i soggetti che mostravano valori alti nel profilo relazione e bassi in tutti gli altri, venivano catalogati come PCR (profilo coerente con tendenza alla relazione). In genere tale profilo aveva valori bassi negli altri indicatori e, dunque, non ha richiesto una ulteriore suddivisione.
- i soggetti che mostravano valori bassi nel profilo obiettivo, innovazione, relazione e alti nella leadership, venivano catalogati come PIL (incoerenti tendenti alla leadership). Appare impensabile che uno aspiri alla leadership, ma nel contempo non mostri interesse ad impegnarsi nel lavoro, ad accettare le sfide e i compiti innovativi e a curare la relazione con gli altri. Un soggetto di questo tipo è alquanto incongruente, perchè aspira a incarichi di responsabilità senza assumersi il carico di lavoro che ne deriva. Di fatto questa categoria appare minima nel nostro campione.

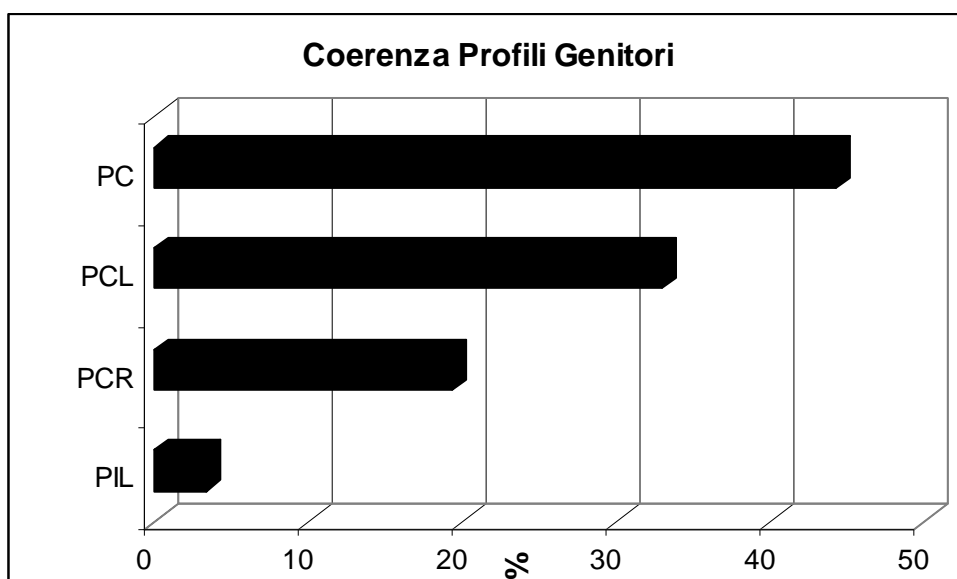


Grafico 19 - Coerenza Profili Genitori

- Oltre il 44,31% dei profili mostrano coerenza nelle risposte fornite e nel tracciamento del profilo finale, senza mostrare tendenza alla leadership.
- Circa il 32,95% dei genitori risulta avere un profilo coerente, mostrando però una spiccata tendenza alla Leadership.
- Il 19,31% dei profili indicano la tendenza di molti genitori a dare un ruolo di primaria importanza alla Relazione in ambito lavorativo, considerando di minor importanza le dimensioni riferite a Obiettivo, Innovazione e Leadership.
- Una percentuale minima (3,4%) mostra un profilo incoerente, dove emergono diverse contraddizioni: Obiettivo, Innovazione e Relazione hanno valori bassi, mentre la Leadership ricopre un ruolo primario. In altre parole questi individui danno importanza alla loro leadership, ma non mostrano interesse verso l'impegno e la sfida nel lavoro, verso il concetto di dare il meglio di sé e verso l'importanza della relazione con i colleghi di lavoro.

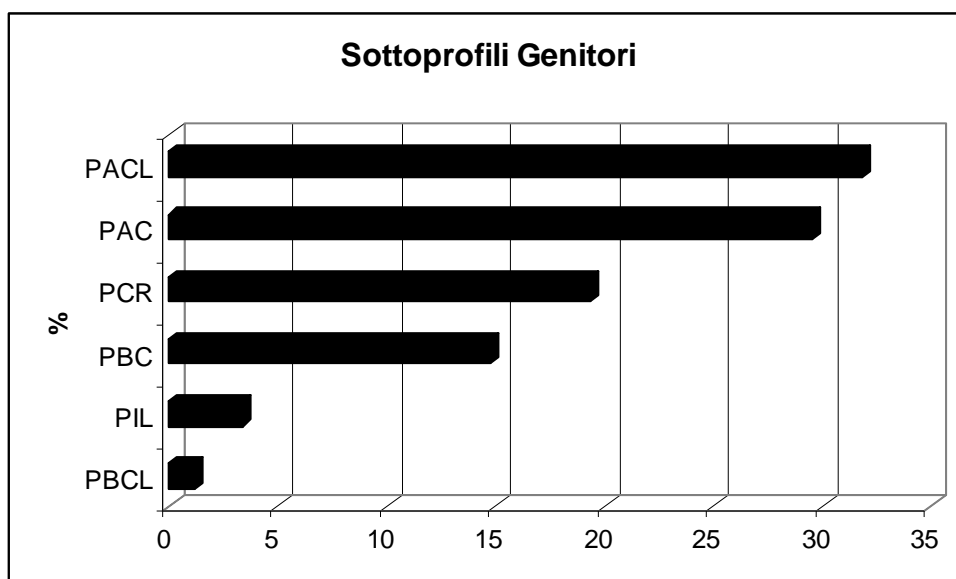


Grafico 20 - Coerenza Sottoprofili Genitori

Il Graf.20, entrando più nel dettaglio, mostra le sottoclassificazioni degli indicatori mostrati nel Graf.19, ed in particolare: circa il 31,81 % dei genitori mostra un profilo coerente con valori alti e particolarmente tendenti alla Leadership. Circa il 29,54% abbina un profilo coerente alto, ma in questo caso non tendente alla Leadership: ciò significa che in ambito lavorativo, questi mostrano maggior interesse nelle altre tre dimensioni rilevate dal TOM Test. Una parte dei genitori (il 19,31%) manifesta una tendenza nel ricercare la Relazione sul luogo di lavoro, senza dare in questo modo importanza a Obiettivo, Leadership e Innovazione. In percentuale minore (14,77%) i genitori risultano con un profilo coerente basso e non tendente alla Leadership: questo probabilmente può significare che all'interno della posizione ricoperta nel proprio lavoro, non vi sia una motivazione ad eccellere o emergere. Infine, in percentuali piuttosto basse (3,4%), troviamo genitori con profili incoerenti (non uniformità nel risultato finale delle quattro dimensioni) e profili coerenti bassi ma tendenti alla Leadership (1%): ciò implica che l'unica loro preoccupazione sia quella di sentirsi leader sul luogo lavorativo senza prestare attenzione a tutto il resto.

Nel proseguo dello studio non verranno presi in considerazione i profili PBCL e PIL perché in numero talmente esiguo da non consentire oggettivi paragoni con gli altri profili presenti.

## Influenze dei profili genitoriali su CP, AFV e IE dei figli

### Confronto profili genitoriali e CP

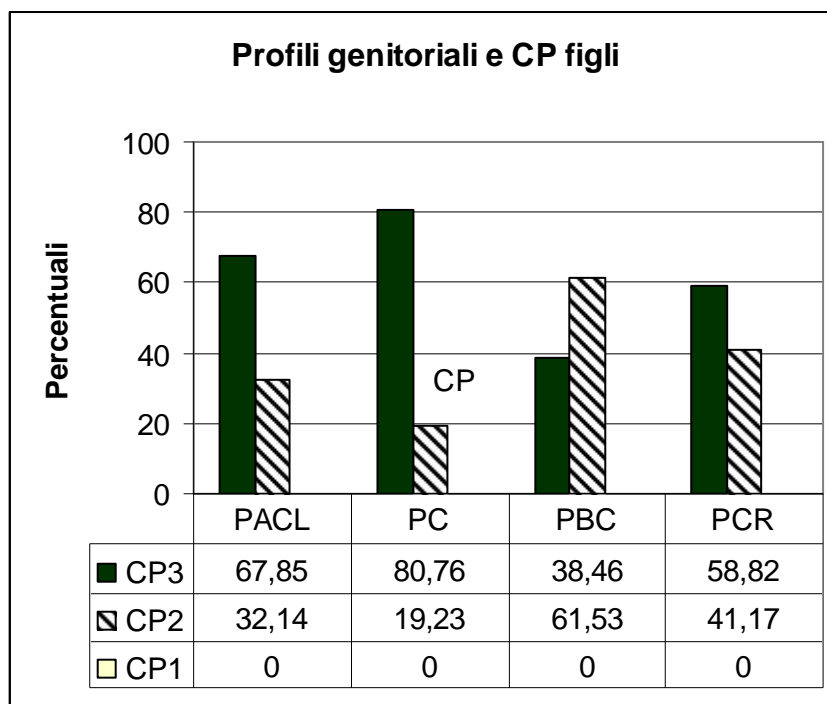


Grafico 21- Profilo Genitori e punteggi CP

Il Graf.21 mostra la distribuzione dei punteggi, relativi all'indicatore di Comportamento Prosociale (CP) dei bambini secondo la loro distribuzione percentuale all'interno di ciascun profilo di orientamento del genitore. Possiamo vedere come il punteggio più elevato (CP3) di Comportamento Prosociale, riscontrato nei bambini, si distribuisce maggiormente tra i genitori PACL (80,76%) e CAP (67,85%) mentre in tono minore negli altri profili che bilanciano l'andamento con percentuali maggiori di punteggio medio (CP2). Come si può evincere dal grafico, nessun bambino si è valutato nel livello più basso di comportamento prosociale (CP1). Questo andamento ci indica come genitori fortemente orientati all'impegno, alla sfida e, anche alla leadership sembrano garantire un buon adattamento sociale dei propri figli. In tono minore questo effetto si evidenzia qualora i genitori, pur coerenti nella loro autovalutazione, mostrano un orientamento meno spiccato verso la sfida e la leadership nel lavoro. I genitori orientati

prevalentemente alla relazione, ma meno alla sfida e alla leadership nel lavoro, si posizionano solo al terzo posto nell'influenza positiva sul CP dei propri figli.

Il dato che emerge è l'importanza che valori, anche di impegno, leadership e carriera, se non esasperati, come risulta dai profili genitoriali testati in questo studio, svolgono effetti positivi sul comportamento prosociale dei bambini.

### Confronto profili genitoriali e AFV

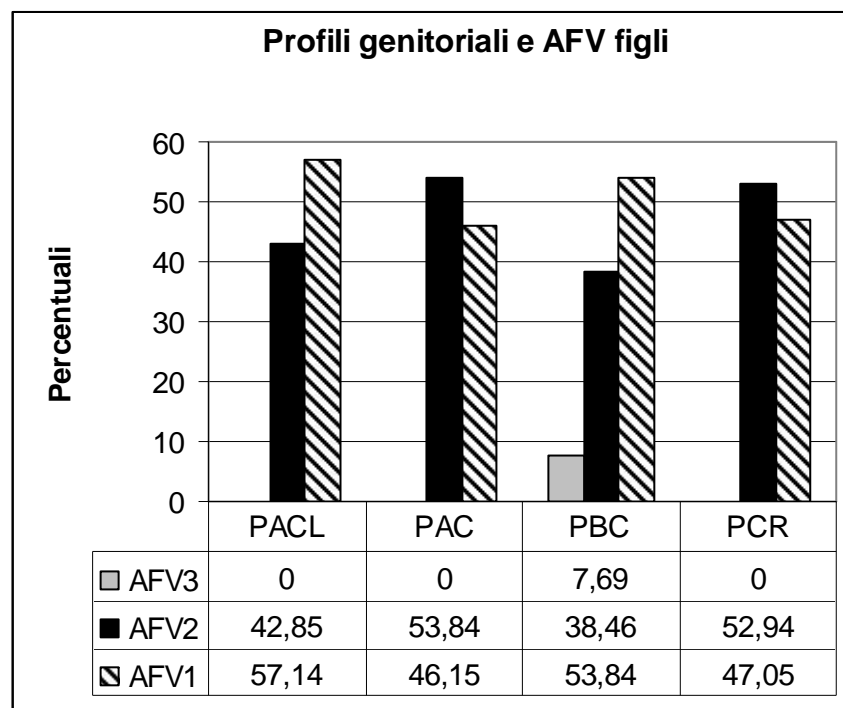


Grafico 22 - Profilo Genitori e punteggio AFV

Analizzando i punteggi relativi all'Aggressività Fisica Verbale (AFV) dei bambini, possiamo notare la correlazione percentuale tra punteggi e profilo genitoriale. Innanzitutto dobbiamo notare come il punteggio più elevato di AFV, pari a 3 punti, che indica il massimo livello di comportamento aggressivo, è presente solo nel profilo genitoriale coerente basso (PBC). Gli altri profili, con variazioni dovute alla prevalenza del punteggio AFV1 (basso) o AFV2 (medio) sembrano equilibrarsi. Nel complesso, i profili sembrano abbinarsi a comportamenti AFV medio bassi dei figli, eccezione fatta per il profilo PBC, fornendo l'idea che nessun profilo possa collegarsi ad effetti negativi su questo comportamento di adattamento sociale del bambino. Tale

dato, però, non contrasta con quanto detto in precedenza in relazione al naturale trend di evoluzione dell'aggressività sostenuto dalla bibliografia (Kokko e Pulkkinen, 2005; Scott, 2003; Smith, 1997; Attili, 1985); indicata nei precedenti studi. Livelli medio bassi di aggressività, da non confondere con la violenza (Vaughn et al, 2003), sono normali e naturali in queste fasce d'età (Scott & Panksepp, 2003).

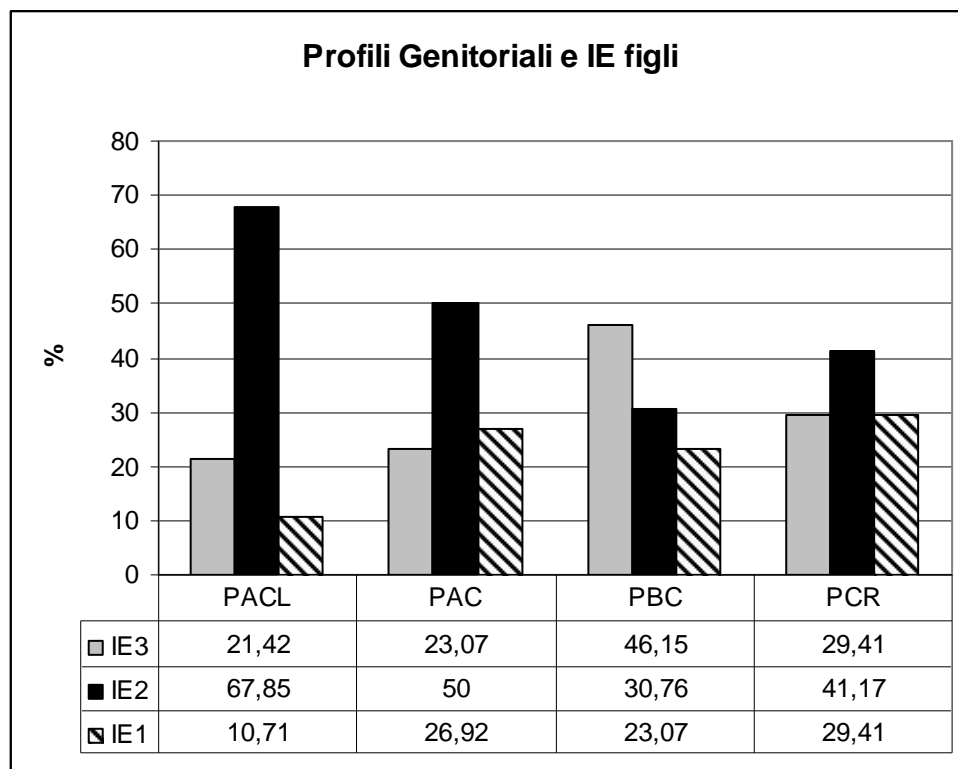


Grafico 23 - Profilo Genitori e punteggio IE

Il Graf. 23 mostra la correlazione tra profilo dei genitori e punteggio relativo al comportamento di Instabilità Emotiva (IE). In tale caso si può rilevare come il profilo coerente alto tendente alla leadership (PACL), è correlato alla più alta percentuale di bambini con un livello medio-alto di instabilità emotiva (89,27%) e alla più bassa percentuale di bambini con un livello basso di instabilità emotiva (10,7%), seguito dal profilo coerente basso non tendente alla leadership (PBC) (76,94% IE medio alta e 23,05% IE basso), in terza posizione con percentuali medio alte e basse simili si collocano il profilo coerente alto e il profilo relazionale. I genitori orientati verso il successo lavorativo, come quelli all'altro estremo che mostrano poche velleità di successo e di

interesse alla carriera, sembrano incidere maggiormente sui livelli di instabilità emotiva dei figli, pur manifestando effetti positivi sul comportamento prosociale, come evidenziato più sopra.

%	Papà	Mamme
<b>CP3</b>	63,04	61,9
<b>CP2</b>	36,95	38,09
<b>CP1</b>	0	0
<b>AFV3</b>	2,17	4,76
<b>AFV2</b>	45,65	47,6
<b>AFV1</b>	52,17	47,61
<b>IE3</b>	28,26	33,33
<b>IE2</b>	50	47,61
<b>IE1</b>	21,73	19,04

Tabella 11 – Confronto M vs P negli ICASEE

Come evidenziato dalla tabella 11, non esistono sostanziali differenze tra mamme e papà rispetto ai valori di adattamento sociale con cui si sono autovalutati i propri figli. Dunque non sembrano esistere influenze particolari di genere, riferibili prioritariamente al papà o alla mamma.

## Risultati

Nel complesso il campione di bambini si è mostrato omogeneo nel comportamento prosociale (CP) mentre, nei comportamenti di aggressività fisica e verbale e di instabilità emotiva, sono emerse differenti distribuzioni non riscontrate tra i bambini di 6 e 10 anni, in piena corrispondenza con quanto citato in letteratura. Per quanto concerne l'instabilità emotiva, bisogna evidenziare come sia il comportamento con il punteggio più elevato mostrato nei comportamenti di adattamento sociale. Possiamo affermare che il campione di bambini, appare ben socializzato, naturalmente aggressivo ma incline alla instabilità emotiva.

Il campione dei genitori mostra, nel complesso, un orientamento non esasperato con giusta tendenza ad impegnarsi nell'ambiente di lavoro e, anche, mostrando aspirazioni alla leadership. Una buona parte di loro mostra un orientamento alla relazione, alla necessità cioè di vivere l'ambiente lavorativo anche come ambiente amicale e sereno. Nel complesso la correlazione tra orientamento motivazionale dei genitori e comportamento di adattamento sociale dei figli, ha evidenziato effetti positivi sia sul comportamento sociale che su bassi livelli di aggressività fisica e verbale. Solo il comportamento di instabilità emotiva sembra correlato con i profili genitoriali incoerenti o eccessivamente orientati al successo lavorativo. Sembra esistere, dunque, un condizionamento diretto o involontario, da parte degli atteggiamenti genitoriali, rispetto al controllo emotivo dei figli.

## Conclusioni

I tre progetti di ricerca, riassunti nell'introduzione (Fig.1), sono partiti da uno studio preliminare sul temperamento e le sue possibili relazioni con le attività praticate dai bambini e i loro comportamenti di adattamento sociale. I dati raccolti, attraverso la misurazione del temperamento dei bambini da parte dei genitori, oltre confermare la distribuzione attesa per la popolazione italiana (Graf.1), non ha evidenziato differenze di genere o di età nella distribuzione dei profili temperamentali dei bambini. Anche per quanto concerne la pratica sportiva, nelle tre categorie fondamentali (Sport di squadra, Sport individuali, e Non sportivi) non ha evidenziato differenze significative, la distribuzione dei profili temperamentali mostra un andamento abbastanza omogeneo senza evidenze che possano far pensare a condizionamenti particolari tra temperamento e tipo di pratica/non pratica sportiva. L'unico rilievo che si può fare è la maggiore percentuale di TD (Temperamento Difficile) tra i praticanti i giochi di squadra (Tab. 1) che, seppur non significativa, è bene richiamare per evidenze riscontrate successivamente in altre correlazioni. L'ultimo confronto è stato effettuato tra temperamento dei bambini, misurato dai genitori, e comportamenti di adattamento sociale, autovalutati dai bambini stessi. Tale confronto mostra un andamento molto simile nel temperamento emotivo, calmo e normale, rispetto ai tre indici di adattamento sociale (AFV, CP e IE). Del tutto particolare l'andamento del temperamento difficile che, seppur non significativo, per il basso numero di soggetti in esso definiti, si conferma come il profilo temperamentale più problematico cui si associano i comportamenti di adattamento sociale più negativi in AFV (aggressività fisica e verbale) e IE (instabilità emotiva).

Nel complesso, quindi, il temperamento si è mostrato poco sensibile alle variabili con cui è stato confrontato, assecondando le teorie che lo interpretano come stabile e duraturo, rispetto a quelle che lo considerano sensibile alle inferenze ambientali.

Proseguendo lo studio preliminare, si è poi passati a confrontare i comportamenti di adattamento sociale allo sport praticato (Grafico 4) in cui, invece, si evidenziano differenze significative ( $p < .05$ ) nel AFV tra sport di squadra e sport artistici ( $17,57 \pm 2,3$  vs  $15 \pm 2,2$ ) e nel IE tra sport di combattimento rispetto agli sport prestativi e artistici ( $24 \pm 2,1$  vs  $20,91 \pm 2,4$ ;  $19,86 \pm 2,5$ ). Tale andamento, in linea con la letteratura (Backmand, 2001; Cloninger, 1993; Morgan, 1988), evidenzia come siano gli sport di confronto/combattimento (tennis, arti marziali in particolare) a differenziarsi dagli altri sport individuali e dai non sportivi. Tale evidenza diviene interessante soprattutto per l'andamento mostrato dagli sport artistici (appartenenti agli sport individuali) che mostrano i livelli più bassi sia di AFV che di IE. Da tali evidenze, si evince come la differente pratica sportiva, in



parte per le caratteristiche richieste in chi la pratica (profilo del temperamento) o per gli effetti educativi connessi alla sua disciplina intrinseca (modulazione dei comportamenti di adattamento sociale) si caratterizza in modo specifico e particolare e non generalizzabile in gruppi più ampi, come possono essere genericamente gli sport individuali o gli sport di squadra. D'altra parte non è strano che gli sport di combattimento/confronto, pur essendo individuali, si allineino, in questo studio, con l'andamento degli sport di squadra, sia nel AFV che nel IE (Grafico 4).

Nelle differenze di genere (Grafico 5) le femmine, in generale, mostrano livelli di AFV significativamente inferiori ( $p < .05$ ) a quelli dei maschi ( $15,11 \pm 2,4$  vs  $18,32 \pm 2,7$ ) così come nel confronto tra le fasce d'età (Grafico 6) si evidenziano differenze significative tra i bambini di 8 anni e quelli di 9 e 10 anni nel AFV, dove i bambini più piccoli mostrano minori livelli di aggressività fisica verbale ( $14,6 \pm 2,27$  vs  $17,7 \pm 2,67$ ), in accordo con la letteratura (Kokko e Pulkkinen, 2005).

Nel complesso, dunque, questo sottoprogetto preliminare ci ha confermato la maggiore stabilità del profilo temperamentale, che appare poco dinamico rispetto alle diverse variabili confrontate mentre, viceversa, i comportamenti di adattamento sociale, come ci si poteva attendere, sembrano più sensibili a registrare modificazioni comportamentali rispetto alle variabili analizzate. Grazie a tale analisi preliminare si è scelto, per il secondo sottoprogetto del primo studio, di verificare gli effetti di attività motorie diverse sui comportamenti di adattamento sociale.

Il secondo sottoprogetto, realizzato nella scuola primaria durante le ore curricolari di Corpo, Movimento e Sport, ha evidenziato come specifiche proposte di attività motoria possano modificare l'autopercezione, nei bambini, rispetto ai loro comportamenti di adattamento sociale. In riferimento agli studi sulla correlazione tra attività ad alto contenuto emotivo e motivazione (Hanin, 2007; Robazza, 2006; Robazza e Bortoli, 2005; Ceciliani et al., 2008), in relazione agli studi sul gioco aggressivo infantile (Smith et al, 2004; Scott E, Panksepp J, 2003; Smith, 1997; Boulton, 1996; Pellegrini, 1988), il protocollo di ricerca ha esplorato l'effetto che attività al alto contenuto emotivo (sport acrobatici o tecnico combinatori) e, soprattutto, ad alto contenuto aggressivo (sport di confronto o di combattimento) potessero avere sui comportamenti di adattamento sociale dei bambini (AFV, CP, IE, Caparra et al, 1992). Rispetto a tale ipotesi, i risultati ottenuti, confermano le aspettative iniziali e, con grossa soddisfazione, si allineano a quanto la letteratura indica sullo sviluppo dell'aggressività infantile e sui suoi influssi nell'acquisizione delle abilità sociali. L'analisi statistica dei dati (ANOVA per misure ripetute) ha potuto ricondursi alle seguenti evidenze:

- L'attività ad alto contenuto aggressivo è l'unica che abbia prodotto differenze significative tra i gruppi coinvolti nella ricerca (Tab. 4, 5 e 6; Grafici 7 e 8)

- I miglioramenti significativi ottenuti non sono stati riscontrati nel AFV e nel IE, bensì nel CP ( $p < .05$ ) da parte del gruppo sperimentale praticante le attività ad alto contenuto aggressivo, mentre nel AFV si sono evidenziati peggioramenti significativi ( $p < .01$ ) nel gruppo di controllo praticante attività motoria standard.
- Il gruppo che non ha variato la sua situazione iniziale, in nessun senso, è stato il sottocampione sottoposto ad attività ad alto contenuto emotivo.

Tali evidenze trovano sostegno nella letteratura sull'argomento. Il fatto che il miglioramento sia avvenuto nel CP, piuttosto che nel AFV, induce a pensare che i bambini di queste fasce d'età, come affermano Kocco e Pulkkinen (2005), attraversano una fase di sviluppo sistematico e progressivo dell'aggressività. Tale sviluppo sembra stabilizzarsi tra i 10 e 14 anni per poi scomparire, gradualmente, nelle età successive. Ciò giustificherebbe la non variazione, del gruppo aggressività, rispetto al AFV e il suo miglioramento nel CP come indice di una maggiore propensione alla relazione sociale: diversi autori, infatti, sostengono che i giochi di lotta e di rissa aiutano il bambino a scaricare la sua aggressività, e sono un passaggio inevitabile alla successiva maturazione di corrette abilità sociali (Pellegrini in Storch & Roth, 2005). Il dato sembra confermato dal peggioramento, nel AFV ( $p < .01$ ), del gruppo di controllo che, in linea con quanto affermato dalla bibliografia (Kocco e Pulkkinen, 2005) manifesta il trend di sviluppo dell'aggressività tra gli 8 e 10 anni, età quest'ultima dove viene segnalato il picco di sviluppo. Tali evidenze sembrano confermare l'ipotesi che le attività ad alto contenuto aggressivo sono di aiuto per lo sviluppo e maturazione di abilità sociali (Storch, 2005; Tappern e Boulton, 2005; Smith, 2004; Scott, 2003; Ladd e Burges, 2000). Come mostrato da Vaughn et al. (2005) i bambini, praticando attività educative, caratterizzate dalla gestione delle azioni/reazioni aggressive, creano i presupposti per imparare a controllare l'energia distruttiva nella soluzione di conflitto.

Le evidenze emerse in questo studio, sostanzialmente, possono condurre a tre ordini di riflessioni con ricaduta diretta sul campo:

- La prima considerazione conferma, in relazione a quanto emerso dal primo sottoprogetto preliminare, che i comportamenti di adattamento sociale (AFV, CP e IE) sono sensibili alle particolari attività motorie che possono modularne la percezione da parte dei bambini. .
- La seconda considerazione deve convincere che attività normalmente vietate, come quelle ad alto contenuto aggressivo, possono essere un valido ausilio, nella fascia d'età tra 8 e 11 anni, per mediare il naturale sviluppo dell'aggressività e sostenere lo sviluppo delle abilità sociali, così come sostenuto dalla letteratura. Non è secondario rilevare, di fronte all'aumento del bullismo infantile

nella scuola primaria, come tali attività potrebbero rappresentare uno strumento educativo per aiutare i bambini a mediare l'aggressività nel momento del suo naturale sviluppo.

- La realizzazione dello studio, durante le normali ore curricolari di Corpo, Movimento e Sport, dimostra che tali proposte possono essere realizzate senza alcun problema nella scuola, ivi comprese le uscite presso gli impianti sportivi come attività che rientrano, a pieno titolo, nell'ambito delle "uscite guidate" previste dal regolamento della scuola statale.

Collegato ai risultati dei due precedenti sottoprogetti, si è realizzato il secondo studio che, mantenendo come modulatore la tipologia di attività motoria ad alto contenuto aggressivo, ne ha verificato gli effetti sulla variabile dell'autoefficacia (Self Efficacy). Lo studio, realizzato ancora in ambito di scuola primaria durante le ore curricolari di Corpo, Movimento e Sport, ha verificato se la proposta del Giocosport Rugby potesse avere effetti sul senso di autoefficacia dei bambini frequentanti la classe quinta suddivisi in un gruppo sperimentale (praticante rugby) e un gruppo di controllo (praticante attività motoria standard).

I risultati ottenuti, dopo una somministrazione durata due mesi e mezzo (10 sedute), e analizzati attraverso una ANOVA (2x2x2) hanno mostrato le seguenti evidenze:

- In generale i maschi mostrano un senso di autoefficacia più elevato rispetto alle femmine ( $19.3 \pm 2.8$  vs.  $18.7 \pm 2.8$ ;  $p < .05$ ). Tale dato non è del tutto una sorpresa, diversi studi in letteratura confermano la minore importanza che assume il senso di efficacia motoria nelle femmine rispetto ai maschi (Robinson, 2010; Brian et al, 2006; Wrotniak, Epstein, Dorn, Jones, & Kondilis, 2006).
- Per quanto concerne il punteggio totale di autoefficacia, si evidenzia un significativo ( $p < .05$ ) miglioramento del gruppo rugby, opposto a un significativo peggioramento del gruppo tradizionale, tra il pre/post trattamento.
- In particolare le femmine del gruppo rugby sembrano beneficiare maggiormente di tali effetti (Fig.11), probabilmente proprio in virtù della minor senso di autoefficacia che sembra caratterizzare le bambine rispetto ai bambini.
- L'analisi più approfondita dei singoli items, ha evidenziato come il Gruppo Rugby si percepisca più abile nel controllo dei movimenti e più affaticabile, rispetto al gruppo standard. Tale percezione è un segno di un senso di autoefficacia consapevole e concreto. Da un lato, infatti, i bambini si percepiscono più abili ma, dall'altro, si rendono conto di avere scarse doti di resistenza alla fatica. In un periodo così breve, solo due mesi e mezzo, con una attività impegnativa come il rugby, sarebbe risultato strano che i bambini si fossero percepiti abili in tutte le voci del questionario. I risultati raggiunti, invece di essere contraddittori, dimostrano

come l'attività proposta abbia realmente sottoposto i bambini a una esperienza che li ha resi più consapevoli del loro livello prestativo. Nonostante il calo di valutazione, nell'ambito dell'item fatica, il Gruppo Rugby ha comunque migliorato il senso complessivo di autoefficacia senza distorsioni dovute a interpretazione superficiali degli items dello strumento utilizzato. Questo, al di là delle significatività e delle statistiche, è un dato estremamente interessante e positivo, soprattutto se legato a un ambito educativo come la scuola.

Come nel precedente studio, le evidenze emerse possono condurre diverse ricadute pratiche sul campo:

- La possibilità di influenzare positivamente la percezione di autoefficacia nei bambini, attraverso attività particolari che, per loro essenza e caratteristica, si staccano decisamente dalle normali attività svolte durante le ore di attività motoria a scuola. Il rugby, in particolare, per le sue caratteristiche di confronto situazionale (tipico dei giochi sportivi) e di confronto fisico (tipico di alcuni sport individuali), può rappresentare una di quelle attività che, più di altre, possono lasciare sensazioni positive nell'esperienza del bambino.
- Nelle poche ore che la scuola dedica al Corpo, Movimento e Sport, sono proprio attività come queste che possono creare esperienze significative ed educative nel percorso formativo dei bambini.
- Appare anche evidente che i miglioramenti attesi, in un ambito come quello dell'autoefficacia, non possono manifestarsi su tutte le sensazioni in esso contemplate. Probabilmente la tipologia di attività proposta, può stimolare risposte positive o negative su alcune sensazioni e non su altre. Nel nostro caso lo strumento utilizzato per la misura dell'autoefficacia (Colella, 2008) prevedeva l'autovalutazione di comportamenti legati alla coordinazione (controllo e sicurezza del movimento), alla espressione di forza (velocità, rapidità) e alla consapevolezza della fatica fisica. L'effetto dell'attività di gioco sport rugby proposta sembra aver sortito effetti significativi nella migliore percezione del controllo motorio e del maggiore senso di affaticamento fisico mentre, per gli altri ambiti esplorati (velocità, rapidità e sicurezza del movimento) non si evidenziano significative variazioni percettive sul livello di efficacia personale. Questo effetto ha modificato il punteggio totale del test di autoefficacia evidenziando la differenza significativa ( $p < ,05$ ) tra i due gruppi a vantaggio della pratica del rugby.
- Le femmine, meno esposte dei maschi ad esperienze simili, hanno evidenziato un miglioramento maggiore al termine del trattamento. Probabilmente il tipo di attività proposta ha maturato una maggiore consapevolezza di qualità presenti nelle bambine, ma latenti alla loro consapevolezza. L'evidenza riscontrata, dunque, porta a pensare che un tipo di lavoro come quello da noi proposto, possa aiutare le bambine a percepire meglio il proprio senso di efficacia motoria. Viceversa le

ragazze del gruppo standard, per gli stessi motivi addotti, mostrano una diminuzione ( $p<.05$ ) del senso di autoefficacia, probabilmente per la scarsa stimolazione delle normali attività proposte in educazione motoria.

Nel complesso, le evidenze raccolte, suggeriscono che proposte particolari e mirate, come può essere, per le sue peculiarità, il Rugby, possono aiutare i bambini, in particolare le femmine, a percepire meglio il senso della loro autoefficacia motoria. Ovviamente 10 sedute, come quelle da noi realizzate, non hanno modificato il livello prestativo motorio ma, sicuramente, sono state sufficienti a modificare l'autovalutazione sul livello di efficacia percepito.

E' indubbio che tale effetto è principalmente di tipo psicologico (del resto il test utilizzato valutava questo aspetto), ma conferma gli effetti che la proposta motoria può produrre nel concetto di autostima dei bambini. Le femmine, in particolare, hanno bisogno di questi stimoli in una fascia d'età in cui sentono meno la necessità di confrontarsi a livello fisico rispetto ai maschi, da sempre abituati a giochi di confronto, lotta e contatto. Le femmine, se non stimolate (come quelle rientranti nel gruppo tradizionale), tendono ad avere una fiducia nelle proprie capacità personali piuttosto bassa, soprattutto se inserita in ambiti di gioco ed attività considerate prettamente maschili come il Rugby.

In definitiva il nostro studio ha confermato l'effetto positivo dell'attività Rugby proposta all'interno della scuola primaria. Il senso di autoefficacia nei bambini della fascia di età 9 e 11 anni tende a percepire in modo positivo il senso di autoefficacia valutando meglio alcuni aspetti prestativi rispetto ad altri e valutando con maggiore precisione il loro livello prestativo.

Riassumendo il corollario di studi descritti in questo contributo è possibile collegare i risultati ottenuti considerando l'idea di fondo che uno dei modulatori principali delle variabili da noi studiate è rappresentato dalla tipologia delle esperienze proposte, nel nostro caso "attività motorie ad alto contenuto aggressivo". Data la stabilità del temperamento umano, analizzato in modo qualitativo nel primo sottoprogetto, si è potuto giocare su altri aspetti maggiormente sensibili alle variabili poste in gioco e fortemente collegati al concetto stesso di temperamento: i comportamenti di adattamento sociale (AFV, CP, IE) e la percezione di autoefficacia (IE). Negli studi seguenti all'analisi preliminare, tenendo come variabile controllabile la proposta di attività motorie ad alto contenuto aggressivo, abbiamo potuto verificare evidenze incoraggianti sul loro effetto rispetto al controllo del comportamento aggressivo (AFV) e alla stimolazione del comportamento prosociale (CP), nel secondo sottoprogetto, e alla più consapevole percezione di autoefficacia nel secondo

studio. In tutti gli studi, confermando la letteratura sull'argomento, i vari campioni analizzati hanno evidenziato:

- a) il naturale trend evolutivo dell'aggressività, significativamente basse nei bambini più piccoli rispetto ai più grandi e la maggiore aggressività percepita dai maschi rispetto alle femmine. Tale andamento conferma le teorie del naturale sviluppo dell'aggressività infantile e la necessità di educarla attraverso attività adeguate, come quelle proposte in questi studi.
- b) Il minore senso di autoefficacia motoria delle femmine rispetto ai maschi ma, anche, la migliore efficacia della risposta femminile se stimolate a stimoli appropriati rispetto allo stesso senso di autoefficacia.
- c) La possibilità di realizzare nella scuola, come ambito formativo per eccellenza, attività che stimolino in forma educativa sia i comportamenti di adattamento sociale che la sensazione di autoefficacia come parametri modulabili del temperamento, quei parametri che rendono il temperamento stesso parzialmente influenzabile dall'ambiente circostante.

L'ultimo collegamento mancante, quello del terzo studio (analisi qualitativa tra orientamento motivazionale dei genitori e comportamenti di adattamento sociale), aggiunge un ultimo tassello alla triangolazione di studi effettuata. I risultati di tale indagine, infatti, ci indicano l'instabilità emotiva come il comportamento di adattamento sociale del bambino più sensibile alla tipologia di orientamento motivazionale dei genitori. Tale aspetto fa riflettere anche sul livello elevato con cui si manifesta, in tutti gli studi, proprio il comportamento di instabilità emotiva che, rispetto all'aggressività fisica-verbale e al comportamento prosociale, è meno sensibile ai trattamenti proposti negli studi effettuati. Il riscontro effettuato con lo studio realizzato nell'ambito del calcio giovanile apre a ulteriori indagini che tendano ad esplorare influenze altre, non legate solo alle attività praticate, che possono influire sullo stato psicobiosociale del bambino.

## BIBLIOGRAFIA

Ackerman D., (1999). Il calcio non come sport, ma come “lo sport” europeo e italiano, come gioco profondo. Deep. Play, Random House, NY.

Attili G., (1985) *Concomitants and Factors Influencing Children's Aggression*, *Aggressive Behavior*, 11: 291-301.

Aucouturier, B. (2005). Il metodo Aucouturier. Fantasmi d'azione e pratica psicomotoria, Franco Angeli Editore, Milano)

Axia G, Ballico C, Bonichini S e Calugi C (1997). *Italian parents' descriptors of children's temperament*. Oral presentation, 2<sup>nd</sup> International Workshop on “Families, children and school”, Padova, 16-21 giugno 1997.

Axia G (2002). *QUIT, questionari italiani del temperamento*. Edizioni Erikson, Trento.

Bäckmand, H., Kaprio, J., Kujala, U. and Sarna, S. (2001) Personality and mood of former elite male athletes a descriptive study. *International Journal of Sports Medicine* 22, 215-221.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York.

Baron, R.A. (1991). Motivation in work settings: Reflections on the core organizational research. *Motivation and Emotion*, 15, 1-18.

Biddle S. J. H (2001), *Enhancing motivation in physical education*. In G.C. Roberts, *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 101-127) Human Kinetics.

Byrne, T. (1993). Sport: it's a family affair. In M. Lee (Ed), *Coaching Children in Sport*. London: E&FN SPON pp39-47. London, UK: E & FN Spon.

Bronfenbrenner, U. 1986 *The Ecology of Human Development*, Bronfenbrenner 1986 p.317. Mulino Torino.

Borgogni, L., Petitta, L. e Barbaranelli, C., (2004), *TOM Test di Orientamento Motivazionale*. O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze.

Bortoli L, Robazza C, (2003), “Orientamento motivazionale nello sport”, *Giornale italiano di Psicologia dello Sport*, II serie-anno I, n.3: 63-67.

Bortoli L, Robazza C, (2004), “Il clima motivazionale nello sport”, *Giornale italiano di Psicologia dello Sport*, II serie, vol. II, n.1: 9-16.

Boulton M. J., (1996) *A Comparison of 8- and 11-Year-Old Girls' and Boys' Participation in Specific Types of Rough-and-Tumble Play and Aggressive Fighting: Implications for Functional Hypotheses*, *Aggressive Behavior*, 22: 271-287.

Caprara GV, Pastorelli C, Barbaranelli C, Vallone R (1992). *Indicatori della capacità di adattamento sociale in età evolutiva*. Giunti OS, Firenze.

Ceciliani Andrea; Bardella Luca; Grasso Maria Letizia; Zabonati Annalisa; Robazza Claudio (2008) *Effects of a physical education program on children's attitudes and emotions associated with sport climbing*. *Perceptual and motor skills* ;106(3):775-84.

Ceciliani A.(2009) *I giochi di lotta neri bambini e l'educazione al comportamento aggressivo*, *Rivista Infanzia*, Perdisa Editore, n.1 gennaio.

Ceciliani, A., (2010), *Genitori e sport, un equilibrio possibile*, in (a cura di) Farnè R., *Sport e infanzia. Un'esperienza formativa tra gioco e impegno*, *Franco Angeli Editore, Milano*.

Cloninger, C.R. (1986) *A systematic method for clinical description and classification of personality variants*. *Archives of General Psychiatry* 44, 573-588.



Cloninger, C.R., Svrakic, D.M. and Przybeck, T.R. (1993) *A psychobiological model of temperament and character. Archives of General Psychiatry* 50, 975-990.

Cogan N., Brown R.I.F. (1999), Metamotivational dominance states and injuries in risk and safe sports, *Personality and Individual Differences* 27 (1999), pp. 503–518.

Colella D., Morano M, Bortoli L., Robazza C. (2008), 'A physical self-efficacy scale for children', *Social Behavior and Personality: an International Journal*.

Deci E.L. (1980), *The psychology of self-determination*, Heath, Lexington, MA (1980).

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The General Causality Orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109–134.

Digelidis N., Papaioannou A., Laparidis K., Christodoulidis T. (2003), A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise, *Psychology of Sport and Exercise* 4 (2003), pp. 195–210.

*Digelidis et al. / A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise Psychology of Sport and Exercise 4 (2003) 195–210.*

Duda, J. L.(1996) *Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescent: the case for greater task involvement*. In R. N. Singer & D.L. Gil, *The Academy Papers*, n. 29, *Quality of life: through movement, Health, and Fitness*. Quest, 48, 290-302.

Frederick & Rian (1997), 'Intrinsic Motivation and Exercise Adherence', *International Journal of Sport Psychology* 28 (1997), pp. 335-35.

Frijda N.H. (1986), *The emotions*, Cambridge University Press, Cambridge (1986).

Gilroy, S. (1993). Whose sport is it anyway? Adults and children's sport. In M. Lee. (Ed.) *C Coaching Children in Sport*. London: E&FN SPON pp17-26. London, UK: E & FN Spon.

Goldstein JD, Iso-Ahola SE (2008) Determinants of Parents' Sideline-Rage Emotions and Behaviors at Youth Soccer Games - Journal of Applied Social Psychology - 1442–1462.

Han D.H., Kim, J.H., Lee Y.S., Bae S.J., Bae S.J., Kim H.J., Sim M.Y., Sung Y.H., Lyoo K.I. (2006) *Influence of temperament and anxiety on athletic performance. Journal of Sports Science and Medicine* 5, 381-389.

Hanin, Y.L. (Ed.) (2000). *Emotions in sport. Champaign, IL: Human Kinetics*.

Hanin, Y.L. (2007). *Emotions in sport: Current issues and perspectives*. In G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.) *Handbook of sport psychology* (3<sup>rd</sup> ed., pp.31-58).

Heinzman, G.S. (2002). Parental violence in youth sports: facts, myths, and videotape: Social issues. *Parks and Recreation*, March 2002.

Hoyle, R. & Leff, S.S. (1997). The role of parental involvement in youth sport participation and performance. *Adolescence*, Spring, 32(125): 233–244.

Jack S.J., Ronan K.R. (1998), Sensation seeking among high- and low-risk sports participants, *Personality and Individual Differences* 25 (1998), pp. 1063–1083.

Kokko K., Pulkkinen L., (2005), *Stability of Aggressive Behavior from Childhood to Middle Age in Women and Men*, *Aggressive Behavior* Volume 31, pages 485–497  
Spray C.M. & Wang C.K.J. (2001). Goal orientation, self determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sports science*, 19, 903-913.

Ladd G. & Burgess KB. (2000), "Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment *Child Development*, 72(5) 1579-1601.

Legrand FD, Apter MJ. *Psychol Rep.* 2004 Feb;94(1):307-13. Why do people perform thrilling activities? A study based on reversal theory.

Lewko , J.H. & Greendorfer, S.L. (1988). Family influences in sport socialization of children and adolescents. In F.L. Robazza, C. , Bortoli L., Carraro A. & Bertollo M. (2006) “ *I wouldn’t do it; it looks dangerous*”: *Changing student’s attitudes and emotions in physical education*. *Personality and Individual Differences*, 41, 767-777.

Martens, R. (1978). *Joy and sadness in children’s sports*. Champaign, I.L. : Human Kinetics Publishers.

Mazzone L., Mugno D., Morales G., Ruta L., Bianchini R.(2004) *L’attività sportiva nel bambino e nell’adolescente: tratti temperamentali ed emozionali*, *Minerva Pediatrica* Volume 56, 109-113.

McComas J., Johnson L., Symons F., (2005) *Teacher and Peer Responsivity to Pro-Social Behaviour of High Aggressors in Preschool*, *Educational Psychology*, 25: 223–231 Parlebas P. (1996). *Giochi e sport. Corpo, comunicazione e creatività ludica*. Il Capitello, Torino.

Meyrowitz J., (1985) “Oltre il senso del luogo”, *L’impatto dei media elettronici sul comportamento sociale*, *Baskerville, Bologna*.

Parlebas P. - *Revista Praxiología Motriz*, 1996. Los universales de los juegos deportivos

Pellegrini AD, (1988), “Elementary school children’s rough and tumble play and social competence”, *Developmental Psychology*, 24: 802-806.

Price I.R., Bundesen C. (2005), Emotional changes in skydivers in relation to experience, *Personality and Individual Differences* 38 (2005), pp. 1203–1211.

Robazza C., Bortoli L. (2005), Changing students’ attitudes towards risky motor tasks: an application of the IZOF model, *Journal of Sports Sciences* 23 (2005), pp. 1075–1088.

Robazza, C. , Bortoli L., Carraro A. & Bertollo M. (2006) “ *I wouldn’t do it; it looks dangerous*”: *Changing student’s attitudes and emotions in physical education*. *Personality and Individual Differences*, 41, 767-777.

Roberts G.C. (Ed.) (2001) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Rowley, S. (1986). The role of the parent in youth sport. In G. Gleeson (Ed). *The growing child in competitive sport*. (pp. 92-97). London: Hodder and Stoughton.

Scott E., Panksepp J., (2003) *Rough-and-Tumble Play in Human Children*, *Aggressive Behavior*, 29: 539–551.

Singh P., 2006, The Involvement of Parents in Children's Sport: "*Play up, play up and play the game, dear parents!*".

Smith PK. (1997). Play fighting and real fighting: perspectives on their relationship. In: Schmitt A, Atzwanger K, Grammer K, Schafer K, editors. *New Aspects of Ethology*. New York: Plenum Press. p 47–64.

Smith P. K., Smees R., Pellegrini A.D., (2004) *Play fighting and real fighting: using video play back methodology with Young children*, *Aggressive Behaviour*, vol.30, pp 164-173.

Smoll, R.A. Magill, & M.J. Ash (Eds.), *Children in Sport*. (3rd ed., pp. 287-300). Champaign, I.L.: Human Kinetics.

Spence, J. C., & Lee, R. (2003). Toward a comprehensive model of physical activity. *Psychology of sport and exercise*, 4, 7-24.

Steers, R.M. e Porter, L.W. (1987). *Motivation and work behavior*. McGraw-Hill, New York.

Storch E.A. & Roth L. D., (2005), *Peer Victimization and Psychosocial Adjustment in Children: Current Knowledge and Future Directions*, *Clinical Pediatrics*.

Tappern K., Boulton M., (2005), *Victim and Peer Group Responses to Different Forms of Aggression Among Primary School Children*, *Aggressive Behavior*, 31: 238.

Vallerand R.J, Losier G.F. (1999), 'An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport', *Journal Of Applied Sport Psychology* 11 (1999), pp. 142-169.

Vaughn B., Vollenweider M., Bost K., Azria-Evans M., Snider, J. (2003), *Negative interactions and social competence for preschool children in two samples: Reconsidering the interpretation of aggressive behavior for young children*. Merrill-Palmer Quarterly, 49, pp. 245-278. 4.